

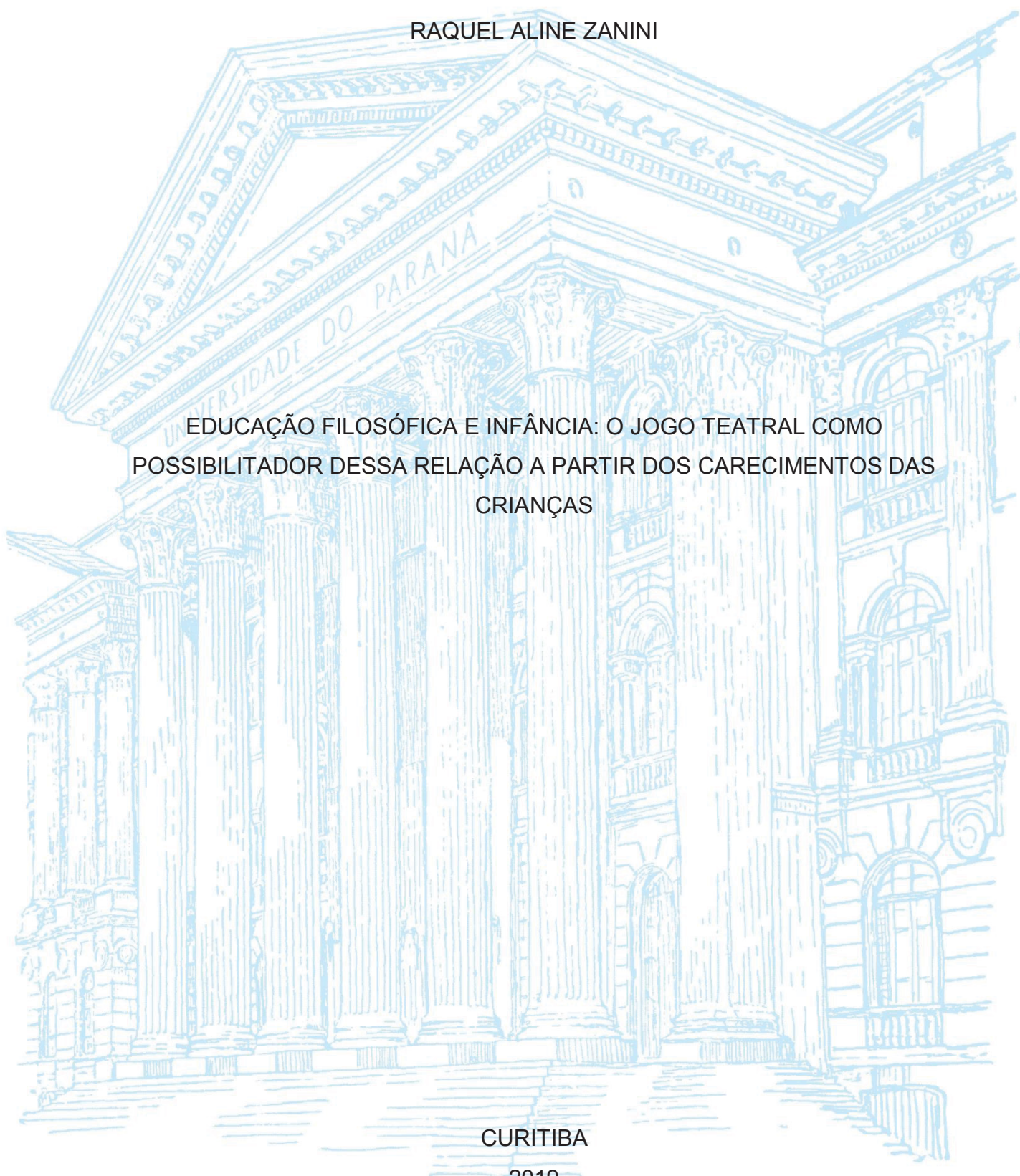
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAQUEL ALINE ZANINI

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA E INFÂNCIA: O JOGO TEATRAL COMO
POSSIBILITADOR DESSA RELAÇÃO A PARTIR DOS CARECIMENTOS DAS
CRIANÇAS

CURITIBA

2019



RAQUEL ALINE ZANINI

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA E INFÂNCIA: O JOGO TEATRAL COMO
POSSIBILITADOR DESSA RELAÇÃO A PARTIR DOS CARECIMENTOS DAS
CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Zanini, Raquel Aline.

Educação filosófica e infância : o jogo teatral como possibilitador
dessa relação a partir dos carecimentos das crianças / Raquel Aline
Zanini. – Curitiba, 2019.
127 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Teatro na educação. 3. Jogos
educacionais. 4. Jogos infantis. 5. Crianças – Formação. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
43001310001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **RAQUEL ALINE ZANINI**, intitulada: **EDUCAÇÃO FILOSÓFICA E INFÂNCIA: O JOGO TEATRAL COMO POSSIBILITADOR DESSA RELAÇÃO A PARTIR DOS CARECIMENTOS DA CRIANÇA**, sob orientação do Prof. Dr. GERALDO BALDUINO FURN, após terem inquirido a autora e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo Colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca, e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 27 de Setembro de 2019.


GERALDO BALDUINO FURN
Presidente da Banca Examinadora


MIRIAM APARÍCIO DA GRACIA DE SOUZA PAN
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


LIDIANA VIEIRA DE LIMA
Avaliador Externo (FACE)


MARCIO LAIREK
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)


GISELLE MOURA SCHNORR
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

À Adriana Donatti e Gilmar José Zanini, amor infinito.
Às minhas nonas Irani Paulina Gadens Zanini e Lorena Fanttoni Donatti
e meus nonos Romeu Paulo Donatti e Natal Zanini,
com os quais aprendi o valor da terra, da família, da memória e da história.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que sem o outro nada é possível, que é na relação *eu-outro* que somos forjados, pois como nos lembra Bakhtin (2011d, p. 341) “ser significa ser para o outro e, através dele, para si”. O ser humano “não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro”.

Assim, agradeço ao professor Geraldo Balduino Horn que me possibilitou desenvolver esta pesquisa, ampliando meus horizontes e proporcionando um deslocamento epistemológico riquíssimo.

Ao professor Márcio Jarek, que além da leitura atenciosa desta dissertação possibilitou, através do Grupo Estudos sobre Infância e Filosofia (G-INFIL/Nesef), o aprofundamento das leituras benjaminianas.

À professora Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan que em suas aulas sobre Mikhail Bakhtin ampliou minha compreensão da obra deste filósofo e a percepção do quão pertinente é pensar o entrelaçamento da arte e filosofia desde a infância.

À professora Giselle Moura Schnorr que atenciosamente leu e colaborou com essa pesquisa indicando subsídios pedagógicos e filosóficos.

Ao professor Jean Carlos Gonçalves pela possibilidade de ler e discutir a obra bakhtiniana com o grupo de pesquisa ELite/UFPR e refletir sobre o teatro e a educação de modo dialógico.

À todos os membros do Nesef/UFPR pelas reflexões, leituras e lutas que foram trilhadas juntos nestes dois anos. Em especial ao Edson Teixeira de Rezende, Wilson José Vieira e Valéria Arias.

Ao professor Darcísio Muraro e à professora Karen Franklin que me proporcionaram o contato com a proposta de filosofia para crianças, possibilitando o princípio desse caminho investigativo.

Às minhas irmãs Ana Claudia e Caroline, e meu irmão Daniel, presenças constantes nos meus dias e fortaleza, em especial à Aninha que encarou muitos desafios comigo neste período.

Aos meus tios e tias, primos e primas, expressão de afeto puro.

Às amigas que compreenderam minhas ausências e sempre me apoiaram, em especial Juliane Santos, Jaqueline Rosa, Sandro Consul, Andréa Santos Meister,

Heloisa Schmaedecke, Lilian Espíndola, Flavia Nepumoceno, Suellen Cruz, Evellyn Ledur e Isabela da Cunha.

Aos meus colegas Alessandro Vorussi Corrêa e Altair Gabardo Percicotty pela companhia nessa caminhada de reflexões, inquietações e desafios, amigos que o mestrado trouxe.

À Mayco Delavy que, além da revisão desta dissertação, foi um interlocutor presente nos momentos mais tensos desta produção. Agradeço pelo seu olhar provocador que me auxiliou a repensar a escrita.

Às crianças do bairro Parolin, de Curitiba, as quais tive a honra de dar aulas e ter uma experiência profundamente filosófica e artística, que propulsionou esta pesquisa.



*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

Retrato do artista quando coisa

Fonte: BARROS, 2010.

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo investigar a relação da infância com a educação filosófica propondo-se a refletir como essa prática pode ser realizada a partir dos carecimentos das crianças (HELLER), passíveis de serem reconhecidos através de uma prática que entrelace a filosofia aos jogos teatrais e à improvisação. A partir de Walter Benjamin busca-se compreender que a mimesis está ligada ao jogo e ao aprendizado, ao conhecimento e ao prazer desta ação e perpassa toda a vida do ser humano transformando-se da produção de semelhanças sensíveis às não-sensíveis. Por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico investigou-se a possibilidade de reconhecer o processo educacional como momento para realização da infância que, atento à percepção infantil, parte da compreensão das dimensões política e estética da aprendizagem proporcionando às crianças a reflexão filosófica a partir dos seus carecimentos. Apresenta-se um breve histórico do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman e sua chegada ao Brasil, posteriormente elencam-se dois aspectos considerados centrais e problemáticos ao se pensar a educação filosófica na infância: a concepção de experiência e o reconhecimento do caráter dialógico dos discursos; colocando-se em contraponto às novelas filosóficas lipmanianas as narrativas radiofônicas benjaminianas, percebe-se outra concepção pedagógica e de experiência. Após a constatação destas dissonâncias suscita-se a necessidade de pensar uma educação filosófica que garanta às crianças a realização de sua infância e, a partir da compreensão benjaminiana do desenvolvimento da capacidade mimética, propõe-se que essa se dê entrelaçada à prática de jogos teatrais e improvisação.

Palavras-chave: Infância. Educação Filosófica. Filosofia com crianças. Jogos teatrais. Improvisação.

ABSTRACT

This research aims to investigate the relationship between childhood and philosophical education, proposing to reflect how this practice can be achieved based on the needs of the children (HELLER), which are recognizable through a practice that intertwines philosophy with theater games and improvisation. From Walter Benjamin we seek to understand that mimesis is linked to the game and learning, knowledge and enjoyment of this action and permeates the entire life of human being transforming the production of sensible similarities to non-sensitive. Through a bibliographic research it was investigated the possibility of recognizing the educational process as a moment for the realization of childhood, which, attentive to child perception, starts from the understanding of the political and aesthetic dimensions of learning, providing children with philosophical reflection based on their needs. A brief history of Matthew Lipman's Philosophy Program for Children and its arrival in Brazil is presented. Two aspects are considered central and problematic when thinking about philosophical education in childhood: the conception of experience and the recognition of the dialogical character of speeches. By contrasting the Lipmanian philosophical novels the Benjaminian radio narratives, one perceives another pedagogical conception and experience. After noticing these dissonances, it is proposed that occurs intertwined of a philosophical education that guarantees children the fulfillment of their childhood and, from the Benjaminian understanding of the development of mimetic capacity, it is proposed with it be intertwined with the practice of theatrical games and improvisation.

Key-words: Childhood. Philosophical education. Philosophy with children. Theater games. Improvisation.

LISTA DE SIGLAS

CBFC	Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
CI	Comunidade de Investigação
NESEF	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia
PFC	Programa de Filosofia para Crianças
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UFMG	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	11
PRÓLOGO	13
ATO I - A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS COMO PROGRAMA DE ENSINO:	
APONTAMENTOS CRÍTICOS	23
1.1 O SURGIMENTO DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	23
1.2 A METODOLOGIA DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO	28
1.3 O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA ESCOLA BRASILEIRA	31
ATO II - A CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA E O RECONHECIMENTO DO CARÁTER DIALÓGICO DO DISCURSO COMO BASE PARA A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA	38
2.1 AS NOVELAS FILOSÓFICAS E AS NARRATIVAS RADIOFÔNICAS: DIFERENTES COMPREENSÕES DE EXPERIÊNCIA.....	39
2.1.1 ANALISANDO AS NOVELAS FILOSÓFICAS E AS NARRATIVAS RADIOFÔNICAS	53
2.2 APROPRIAÇÃO DA PALAVRA E O CARÁTER DIALÓGICO DO DISCURSO	67
ATO III - JOGOS TEATRAIS E IMPROVISACÃO COMO POSSIBILITADORES DO RECONHECIMENTO DOS CARECIMENTOS DAS CRIANÇAS E DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA	78
3.1 A RELAÇÃO ENTRE ARTE E VIDA E O RECONHECIMENTO DOS CARECIMENTOS DA INFÂNCIA.....	78
3.2 A EDUCAÇÃO EM WALTER BENJAMIN E O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL	82
3.3 A CAPACIDADE MIMÉTICA, O CONCEITO DE MÍMESIS BENJAMINIANO E SUA RELAÇÃO COM A LINGUAGEM	89
3.4 EDUCAÇÃO FILOSÓFICA A PARTIR DOS CARECIMENTO.....	92
3.5 JOGOS TEATRAIS, IMPROVISACÃO E FILOSOFIA: A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PELO GESTO	99
EPÍLOGO: CONSIDERAÇÕES [NADA] FINAIS	107

REFERÊNCIAS	111
ANEXO 1 – ATIVIDADES SUGERIDAS PARA O CAPÍTULO 1- EPISÓDIO II.....	119
ANEXO 2 – NOVELA ISSAO E GUGA: CAPÍTULO 1 - EPISÓDIO II	120
ANEXO 3 – ATIVIDADES SUGERIDAS PARA O CAPÍTULO 1- EPISÓDIO II:	
PERCEPÇÕES E SENSações	123
ANEXO 4 – NOVELA ISSAO E GUGA: CAPÍTULO 1 - EPISÓDIO IV	125

PRÓLOGO

Parodiando Manoel de Barros, digo que penso renovar a educação “usando borboletas”, ou melhor, penso renovar minha prática educativa usando a arte e a filosofia que compõe o ser criança, que permeiam a prática escolar e que nos mobilizam, enquanto educadores, a trilhar caminhos em prol do ensino não para “dotar” de conteúdos, mas para possibilitar uma caminhada formativa à criança.

Posto o desafio, passa-se a pensar no modo como fazê-lo; mas é preciso atentar-se ao currículo, aos resultados nas avaliações, a trinta crianças em sala, aos critérios avaliativos... enfim, há tantos elementos externos que nos são cobrados que seguimos caminhando na prática, descolando-a do discurso e da reflexão acerca da escola e da educação. Falo isso porque, como professora, vejo e vivo o modo como o dia a dia nos suga e nos coloca em conflitos, a começar por aqueles que permeiam a reflexão acerca da educação, do ensino, da escola, da cultura, da linguagem, da arte e da filosofia. É um turbilhão de questionamentos que me invadem e levam a pensar e repensar o contexto.

De qualquer modo a professora propôs-se a ser pesquisadora também. Propôs-se a investigar a partir de seu cotidiano em sala, mas não apenas sua prática e sim investigar, através de uma pesquisa bibliográfica, em que medida pode-se marcar a educação filosófica na infância. O mobilizador desta pesquisa foi a prática realizada no chão da escola e que envolvia estudantes do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, de uma escola pública municipal, que participaram de oficinas de práticas artísticas no contraturno.

Neste processo, trabalhando com teatro, fui sentindo a necessidade de inserir de forma mais consistente a prática filosófica nas aulas de jogos teatrais e improvisação a fim de proporcionar às crianças subsídios para o enriquecimento “dramatúrgico-reflexivo” das cenas teatrais produzidas por elas, seja pelo fato de problematizar e gerar reflexões, seja pelo fato de auxiliar na organização do pensamento das crianças e na elaboração das suas “dramaturgias”.

Na sala de aula e da escola de modo geral, percebe-se a constantemente a disponibilidade das crianças para a reflexão e investigação a respeito daquilo que permeia seu cotidiano, que lhe causa estranhamento, ou gera carecimentos; essa compreensão acabou tornando-se um mobilizador para a professora, agora

pesquisadora, que buscou dar vazão e espaço às discussões da relação das crianças com uma educação filosófica.

Nesse sentido, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF/UFPR), grupo do qual faço parte, teve importância fundamental: as pesquisas e investigações desenvolvidas por seus membros sobre o ensino de filosofia possibilitaram um olhar crítico em relação a minha prática e a necessidade de um passo atrás na pesquisa, distanciando-se da vivência da sala de aula a fim de encontrar os pontos de entrelaçamento entre a educação filosófica e a infância e, refletir sobre o modo como o teatro e o jogo improvisacional podem ser reconhecidos nesta estreita correlação.

Algumas pesquisas deste grupo procuraram pensar a proposta de filosofia para crianças e sua possibilidade no ensino fundamental curitibano, como a de Fabiana Muranaka, intitulada “*Mas, o que se faz numa sala de filosofia?!!!*”: Uma Análise do Eixo Educação pela Filosofia das Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Curitiba (2007) e “A filosofia como disciplina escolar: perspectivas e Caminhos de sua curricularização na Rede Municipal de Ensino de Curitiba” (2010), de Elisabete Rocha.

Entretanto, são as pesquisas realizadas no NESEF/UFPR, com foco na investigação do ensino de filosofia no ensino médio que trouxeram elementos fundamentais para se pensar uma educação filosófica que rompesse com a proposta inicial de filosofia “para” crianças, criada por Matthew Lipman (1990); pode-se citar as pesquisas: de Mendes (2014) que traz a dimensão da *filosofia radical* de Agnes Heller e a recepção filosófica; a de Vieira (2018) que vai indicar a importância do texto filosófico na prática do ensino de filosofia; e o trabalho de Arias (2017) que evidencia aspectos que caracterizam educação filosófica a partir de uma perspectiva crítica.

Assim, faz-se necessário agregar a esta explanação o desafio posto e os questionamentos feitos acerca da pertinência e possibilidade de uma educação filosófica no ensino fundamental: “A criança ainda não possui maturidade cognitiva suficiente para esta prática!”, “Impossível dar aulas de filosofia no ensino fundamental, as crianças ainda não sabem ler direito.”, “A filosofia é muita abstração, impossível de ser ensinada antes da adolescência”; essas são algumas

das afirmações recorrentes no cotidiano que tentam descontinuar e mostrar a impossibilidade da filosofia com e para crianças.

A partir disso, perguntamo-nos: quem é a criança na ordem do dia? As narrativas históricas, em sua grande parte ancoradas num ideário de “progressos”, indica que hoje a infância e a criança são vistas com respeito e cuidado, que este caminhar do tempo promoveu, linearmente, uma valorização e garantiu espaço da infância na sociedade, a criança passou de adulto em miniatura à sujeito social. Entretanto, essa concepção linear da história falseia e nega o concreto, primeiro porque esta compreensão da criança como sujeito social não está instaurada de modo soberano na educação, mas se apresenta sim como uma das possibilidades; segundo, porque nega que há múltiplas realidades, múltiplos contextos socioculturais e, deste modo, também não podemos negligenciar que há múltiplas infâncias e, dentro dessa multiplicidade, há distinções principalmente no que se refere à classe social à qual a criança pertence, pois é certo que a infância da criança “pobre” e seu processo de ensino se dá de modo completamente distinto daqueles que possuem melhores condições econômicas, que são considerados “herdeiros” (DEL PRIORE, 2000; BENJAMIN, 2009, p. 122).

Como nos incitam as horas dedicadas às crianças de Walter Benjamin, suas memórias berlinenses, suas análises com relação aos livros e brinquedos “ditos infantis”¹ transpomos suas provocações às reflexões acerca de uma educação filosófica das crianças. Rompendo com uma transmissão árida de informações que colocam a palavra nesse limbo do empobrecimento da experiência humana, propõe-se conduzir a palavra não mais pelo seu “valor de troca”, como mercadoria, mas pensar em meios de recuperar na escola a dimensão expressiva da linguagem com Walter Benjamin (2012a; 2013), reconhecendo sua dimensão dialógica e viva a partir de Mikhail Bakhtin e Valentin Volochinov (1992).

Walter Benjamin (2009) é a base desta pesquisa, ele suscita a reflexão sobre a necessidade de pensar as crianças e seu modo de partilhar e se relacionar com o mundo, ressaltando sempre sua aptidão e disponibilidade para conhecê-lo, defendendo assim a necessidade de garantir a elas a realização da sua infância. Passando por alguns de seus textos a respeito da infância, da educação e dos

¹ São diversos os textos nos quais Walter Benjamin trata acerca da criança, da infância e dos brinquedos, livros e cartilhas produzidas para esta fase da vida, em sua maioria reunidos na coletânea *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2009).

produtos culturais a elas destinados, como livros e brinquedos, vemos um autor crítico da compreensão do adulto sobre esta fase. E, nas suas narrativas radiofônicas (2015b), realizadas diretamente para esse público, demonstra na prática como compreendia a infância: esses programas para o rádio, a fim de comunicar à criança outros modos de se relacionar com a cidade de Berlim, trazem em si as marcas de sua teoria e da defesa da garantia da infância às crianças, assim como o reconhecimento destas como sujeitos sociais. Marchi (2011) indica que Benjamin talvez pudesse ser considerado um precursor dos estudos sociais sobre a infância, hoje muito difundidos pela sociologia da infância.

Neste processo, paramos para pensar sobre a relação da infância com a filosofia, com a escola, sobre como a psicologização do ensino (BENJAMIN, 2009; SARMENTO, 2013) reservou à criança o espaço de *ser em devir*, que vai à escola para aprender e/ou “aprender a aprender”, a depender do paradigma educacional vigente; sobre o modo como a escola foi determinando o papel do ensino, ora enciclopédico, ora lúdico e livre, sempre oscilando entre extremos, mas será que seu olhar para tais mudanças parte da criança? Da compreensão do que seja este tempo e das suas especificidades e características?

Pode-se indicar que, muito recentemente, a partir dos estudos da sociologia da infância, alguns estudiosos² da educação passaram a provocar a necessidade de revisão das práticas escolares de modo a entender a criança como sujeito social, reconhecendo seu papel na sociedade e a necessidade de se olhar a infância rompendo com a compreensão de que a criança é “o *ser* em desenvolvimento”, percebendo-a como “*um ser* em desenvolvimento” (SARMENTO, 2013, p. 18), pois o processo de desenvolvimento e maturação perpassa toda a vida, não podendo, nem devendo, ser confinado a apenas uma etapa, no caso a infância; entretanto, torna-se importante ressaltar que nenhum dos apontamentos históricos e reflexões expressam a totalidade e nem significam uma mudança total, mas sim “detalhes” e pequenas mudanças da prática educacional.

Os escritos da sociologia da educação e os benjaminianos alertam para a necessidade latente de deixar de lado a compreensão da criança como *ser-em-devir*, única e exclusivamente, pois este olhar “impede que se observem as crianças

² Pesquisas como a de Ferreira (2004), Sarmento (2013), Sarmento e Pinto (1997), Faria, Demartini e Prado (2009) e do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (PEREIRA; MACEDO, 2012) evidenciam essa nova compreensão da criança e desse olhar sobre a infância.

naquilo que são, no presente, a partir de seu contexto e sua forma específica de ser” (Ibidem), apenas assim pode-se romper com práticas que visam imputar a elas a apreensão e reprodução, de modo impositivo, do pensar, agir e viver do adulto, obrigando-as a adequarem-se à sociedade e às suas expectativas.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo pensar a relação possível entre a infância e a filosofia, a partir da teoria de Agnes Heller (1983) que compreende a filosofia como práxis, como modo de vida, ou seja, o ser humano chega à filosofia por meio dos seus carecimentos, pois busca respostas sobre o modo como deve agir, como deve viver e como deve pensar e, através do contato com as diversas filosofias, por meio da recepção, escolhe aquela que lhe dará subsídios para estabelecer seu modo de vida.

Compreender a filosofia como práxis, como aquela que possibilita ao ser a escolha de um modo de vida, a partir dos seus carecimentos, implica ouvir a criança, dar espaço para seus “porquês”, suas inquietações, observar de modo atento sua relação com seus pares e seu meio, neste sentido que o jogo teatral e a improvisação tornam-se aliados importantes (BENJAMIN, 2009; KOUDELA, 2017). O jogo aqui é compreendido a partir da perspectiva benjaminiana, como aquele que auxilia no desenvolvimento ontogenético da capacidade mimética do ser humano, que transita da produção de semelhanças sensíveis à produção de semelhanças não-sensíveis, como a linguagem e a escrita.

Essa mutabilidade da capacidade mimética do ser humano é fundamental para pensar o entrelaçamento da filosofia com os jogos teatrais e a improvisação: em Benjamin (2012a, p. 117) temos não o declínio da capacidade mimética no adulto, mas sua transformação, pois cada época descobrirá e inventariará semelhanças. A mimesis não é reprodução, mas sim reconhecimento e a produção das semelhanças, ela está ligada “por definição ao jogo e ao aprendizado, ao conhecimento e ao prazer de conhecer” (Ibidem).

Essa compreensão é cara à educação, principalmente no contexto atual, pois o discurso em prol de uma concepção de educação centrada no desenvolvimento de habilidades e competências (BNCC, 2018) tem ganhado força, endossando um processo de negligência à condição da infância em relação ao mundo adulto, deixando-as à margem, preparando-as tecnicamente para serem “cidadãs ativas” na sociedade democrática liberal, nos moldes liberais, mas

ignorando a possibilidade de um processo educativo que lhes dê voz, que lhes permita criarem no processo de produção de semelhanças, ou seja, deixando de lado o caráter estético e filosófico da educação.

Neste sentido, em suma, quando se trata de ensinar, o processo se dá por meio da transmissão enciclopédica de conteúdos, sem problematização, diálogo e reflexão, entendendo o(a) professor(a) como aquele que deve levar as crianças ao desenvolvimento de sua capacidade racional e intelectual. Este aspecto é forte principalmente quando se trata de pensar o ensino de filosofia³ e apontar a impossibilidade de sua realização pelo seu nível de abstração conceitual e complexidade que exige, o que a torna imprópria para a infância.

O afastamento da relação entre a arte e a vida (BAKHTIN, 2011c, p. XXXIII), entre a filosofia e a realidade devem-se, em parte, à divisão social do trabalho, numa arte que não responde pela vida (Idem) e no afastamento entre o receptor de filosofia e o criador (HELLER, 1983), nesse processo destituiu-se o ser humano da sua capacidade criadora e a filosofia e a arte deixaram de ser parte orgânica da vida cotidiana tornando todo sujeito apenas receptor, *consumidor*. Como indica Heller (Idem), esse movimento acaba por tornar legítimo apenas o discurso daquele que ou torna-se filósofo profissional ou atinge um status significativo dentro de alguma área profissional. Essa compreensão evidencia a manutenção da criança como *in-fante*⁴, sem voz, que não possui *status social* algum e por isso não pode manifestar-se socialmente.

Entretanto, quando a criança e o adulto experimentam o momento criativo da filosofia, da arte, por meio de uma experiência com a linguagem, por exemplo, inicia-se “um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade nas relações entre as pessoas”, pois é o processo de conhecer e o modo como se dá que gerará crítica ou conformismo ao dado, que suscitará a necessidade de questionamento ou apreensão. Como colocam Pereira e Jobim e Souza (1998, p. 36), o mundo da criança, em que ela vive e se relaciona com o outro “é um claro-

³ Como será exposto no primeiro capítulo, desde a criação da proposta de ensino de filosofia para crianças este tem sido seu principal foco, confundindo filosofia com a lógica, uma de suas áreas.

⁴ Gagnebin (1997, 172) vai indicar que o termo “infância” não remete a uma idade determinada, mas àquilo que caracteriza a fase inicial da vida humana, ou seja, a incapacidade e a ausência da fala. Lajolo (2016, p. 324) vai indicar que a palavra *infância* e seus cognatos constroem-se a partir do prefixo *in* que indica negação e do sufixo *fante*, participio presente do verbo latino *fari*, que significa falar ou dizer, deste modo, o *infante* é aquele que não fala, o que historicamente acaba por caracterizar a criança como aquela que não possui o direito ao discurso, como pessoa que não está autorizada pela sociedade a fazer uso da palavra.

escuro de verdade e engano. Nesse mundo, a verdade não é dada, não está acabada, impressa de forma imutável na consciência humana”, a verdade se “faz constantemente nas relações sociais e por meio delas”, entendendo que a “linguagem é o ambiente da produção de sentidos e o ponto para o qual jogo, criatividade e pensamento crítico convergem”.

Essa compreensão da verdade faz refletir a respeito da relação que há com a história, a cultura, a sociedade e a própria filosofia, de modo a pensar qual seja a função do filósofo que, como indica Porta (2014, p. 51) é a de “guardião da racionalidade”; entretanto essa “racionalidade” não pode ser entendida como sinônimo de discurso ou pensamento lógico, mas como esclarecimento, intersubjetividade e reflexividade. Por isso, o filósofo, ao renunciar a esta tarefa, deixa de lado a função social da filosofia e, conseqüentemente, ela perde a sua “legitimação como momento necessário e irreduzível da cultura” (Ibidem), como relação constante com a realidade e a vida. Sendo a racionalidade sempre uma “tomada de consciência, a filosofia é essencialmente libertadora”, por isso se a filosofia não permeia a cultura de um povo ou não está presente no processo de ensino, isso denota uma imensa incoerência, pois ela “cumpre uma função imprescindível no conjunto da cultura” (Ibidem).

Em vista disso, pensar a presença da filosofia desde a infância não tem como intuito dotar as crianças de racionalidade técnica, de verdades absolutas, mas sim possibilitar a elas o diálogo e a reflexão conjunta com seus pares, assim como o contato com o conhecimento historicamente produzido na filosofia⁵, sempre partindo dos carecimentos próprios da infância, de modo que o processo de ensino cumpra com sua função: a humanização, proporcionando à criança a possibilidade de romper com a condição de *in-fante*.

É com este intuito que se rompe com a ideia de uma “filosofia para crianças” e se defende uma educação filosófica com as crianças, compreendendo-a não como aquela que se baseia na racionalidade técnica e nos aspectos formais da filosofia acadêmica, com foco numa compreensão linear da produção filosófica, na apreensão técnica de conceitos, o que subtende uma recepção parcial da filosofia,

⁵ Aqui ressalta-se a necessidade de visitar os estudos acerca de filosofias outras, que não as europeias, a fim de valorizar a produção dos povos ameríndios e pensar na elaboração de um currículo próprio para esta fase, promovendo a descolonização do currículo de modo a proporcionar ao estudante uma relação com aquilo que aprende no espaço escolar, com a história, a memória, os conhecimentos e a cultura.

mas sim como aquela que está alicerçada na razão como possibilidade de reflexão, crítica e transformação da realidade; ou seja, que partindo de questionamentos acerca dos carecimentos do cotidiano, chega à filosofia e suas diversas vertentes em busca de um modo de vida e, por meio da recepção filosófica, atinge a reflexão sobre como deve pensar, como deve agir e como deve viver (HELLER, 1983, p. 26).

Para tanto, no **Capítulo 1** será exposto como se deu o surgimento da prática institucionalizada de filosofia no ensino fundamental através do Programa de Filosofia para Crianças (PFC), criado por Matthew Lipman, na década de 1960, que possibilitou em diversos países do mundo, inclusive no Brasil, a inserção nas escolas de uma “filosofia para crianças”, pensada a partir de uma compreensão pragmatista da educação, baseada na lógica formal. Apontando também de que modo sua inserção ocorreu no Brasil e quais foram os fatores históricos, sociais e educacionais responsáveis pela sua implementação.

O conhecimento deste caminho histórico da filosofia para crianças proposta por Lipman e a análise desta leva a críticas e à necessidade de se refletir sobre quais bases assenta-se, de modo que dois elementos se tornam caros: a compreensão do que seja a experiência e do modo como se dá a apreensão da linguagem pelo ser humano. Neste sentido, no **Capítulo 2** será discutida a concepção de experiência da proposta lipmaniana que, baseada no pragmatismo de John Dewey, entende a escola como local que proporciona, organiza e dirige as experiências das crianças, em contraponto a esta visão de Lipman será apresentada a compreensão benjaminiana e, por meio da análise comparativa das novelas filosóficas lipmanianas e das narrativas radiofônicas feitas por Benjamin às crianças, evidenciaremos o modo como essas distintas compreensões acarretam diferentes modos de tratar a criança, a educação, a linguagem e o conhecimento.

O segundo elemento a ser tratado neste capítulo refere-se a maneira como a compreensão da forma de apreensão da linguagem pelo ser humano reverbera na prática filosófica, evidenciando que, devido a compreensão lipmaniana e sua proposta de filosofia para crianças entender o processo de apropriação da palavra e do discurso de forma mecânica, possível de acontecer por meio de exercícios lógicos e mecânicos, ignora o caráter dialógico do discurso, assim como os conhecimentos historicamente produzidos e sua relação com o ser humano e suas necessidades.

De posse desses elementos, será possível analisar a pertinência de se romper com uma compreensão da filosofia apenas como exercício de lógica, como técnica do bem pensar, partindo para uma educação filosófica sensível aos carecimentos dos sujeitos da educação tendo na prática com jogos teatrais e improvisação essa possibilidade. Assim, no **Capítulo 3**, analisaremos a concepção de *filosofia radical* de Agnes Heller, que não compreende a filosofia como dogma ou conteúdo a ser transmitido, mas como “modo de vida”, pois ao partir do carecimento (necessidades) dos seres, social e historicamente localizados, chega-se a um sistema de objetivação autônomo, em si concluído, que, mediante a recepção filosófica, possibilitará ao ser fazer de uma filosofia seu modo de vida (HELLER, 1983).

Ressalta-se também que este processo não pode ocorrer sem que seja mediado pelos conhecimentos historicamente produzidos, de modo que, durante a educação filosófica, no diálogo e interação com seus pares e seu(sua) professor(a), o estudante vá compreendendo quais concepções forjam seu pensamento, seu discurso, seu modo de viver, reconhecendo-se como ator social apto a escolher seu modo de vida.

Cientes de que para que isso ocorra no processo de educação filosófica, desde a infância, é necessário olhar a partir da criança, garantindo a ela a realização da sua infância, procurou-se no pensamento de Walter Benjamin e sua compreensão da *capacidade mimética*, entender o modo como os jogos teatrais e a improvisação entrelaçados a educação filosófica possibilitam sua efetivação. Para este filósofo (2012a, p. 117) a linguagem e a escrita se apresentam como a mais alta aplicação da *capacidade mimética* (ao ser analisada filogeneticamente), sendo que a destreza de sua utilização se atinge processualmente, tendo no jogo a “escola” para tal acesso.

Deste modo, será apresentado também, neste último capítulo, a possibilidade de, através da prática com jogos teatrais e improvisação, a criança expor seus carecimentos, conhecer os dos seus pares e juntos, através das tensões engendradas por este modo de ensinar, forjar-se como sujeito, pois durante o jogo a criança deixa de lado a ordem instituída pelo adulto e, através da *mimesis* e da repetição, inventa e reinventa sua relação com o outro e seu meio social, o que proporciona subsídios para se pensar uma educação filosófica.

ADULTO

Pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela.

Andrés Felipe Bedoya, 8 anos

(in NARANJO, 2013)

ATO I

A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS COMO PROGRAMA DE ENSINO: APONTAMENTOS CRÍTICOS

Essa definição de Bedoya está presente na obra *Casa das Estrelas*, organizada por Javier Naranjo (2013), que reúne definições de crianças a respeito de algumas palavras. A definição dada à palavra “adulto” provoca a reflexão sobre o modo como o adulto pensa a infância, as crianças e seu processo formativo, como nos relacionamos com sua forma de conhecer e estar no mundo? Sempre a partir do adulto, daquilo que é necessário à infância, à criança: o modo como deve pensar, como deve agir, o que deve fazer, como deve fazer.

O encontro com o olhar das crianças sobre o mundo, proporcionado pelo livro de Naranjo, reforça para esta pesquisa a importância da retomada histórica do modo como principia a prática de filosofia para crianças, tanto para identificar de que lugar histórico surgem as inquietações e a problemática aqui levantada, quanto para contrapor a esta proposta inicial o olhar benjaminiano da infância e sua relação com o mundo, resgatando a percepção da infância, de modo a possibilitar à esta pesquisa bibliográfica marcar o que seja uma educação filosófica atenta aos carecimentos da infância e o modo como esta pode ocorrer.

Além disso, neste primeiro capítulo será feita uma breve caracterização da metodologia da Comunidade de Investigação, assim como, apresentado de que modo houve a inserção do programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman no Brasil, considerando os aspectos históricos que possibilitaram sua adoção.

1.1 O SURGIMENTO DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

A proposta de se ensinar filosofia para crianças principia na década de 1960 com o professor Matthew Lipman, na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América. Em sua obra *Filosofia vai à escola* (1990) o autor relata sua preocupação de empreender uma reforma educacional de modo a tornar o pensamento o cerne da educação, reformulando assim os currículos visando o

desenvolvimento de um pensamento mais racional, em detrimento de uma educação preocupada apenas com a memorização de conhecimentos.

Essa preocupação de ordem pedagógico-cognitiva ficou evidente para ele ao ministrar aulas na Universidade de Columbia, percebendo que seus alunos do primeiro ano de graduação tinham muita dificuldade de compreensão da lógica, este fato o levou a concluir que o curso de lógica que estava ministrando não auxiliava na melhora das habilidades cognitivas dos jovens. Para que isso ocorresse elas precisavam ser estimuladas desde cedo. Lipman (1998) relata que em 1969, após anos ensinando Introdução à Lógica para estudantes universitários, questiona

Qual possível benefício meus alunos obtinham ao estudar as regras para determinar a validade dos silogismos ou ao aprender a construir orações contra positivas. Eles realmente raciocinavam melhor como resultado de estudar lógica? Não estariam seus hábitos linguísticos e psicológicos já tão firmemente estabelecidos que qualquer tipo de prática ou instrução no raciocínio chegava tarde demais? (LIPMAN, 1998, p. 21).

A questão referente a qual o tempo oportuno para iniciar o ensino de lógica o acompanhou na construção do programa, mas foi apenas em 1972 que comprovou seu diagnóstico, na Universidade de Montclair, em Nova Jersey, ao fazer testes com crianças e jovens constatando que as “habilidades de raciocínio” dos calouros na universidade não se diferenciavam substancialmente das encontradas em alunos de sexta série do ensino fundamental, ambos grupos apresentavam as mesmas dificuldades (LIPMAN, 1990).

Outro aspecto que se mostrou problemático para o filósofo foi a relação das crianças com a linguagem, percebendo o cuidado que elas têm com o que falam, atentando-se para as palavras e seus sentidos, pois vão se apropriando delas processualmente, através da interação com seus familiares e nesse processo estão sempre intrigadas com aquilo que a elas se apresenta. Nesse sentido, indica ser necessário que a educação se atente a fomentar uma prática com a língua que dote a criança com as operações básicas, ou seja, que desenvolva sua competência linguística de forma que, posteriormente, ela possa servir-se de maneira adequada da linguagem para expressar-se (Idem, p. 121, 124; 1995, p. 80).

Estes elementos vão permear o processo de desenvolvimento de sua proposta, cujo cerne está no fato de tornar o pensar sempre “melhor” na criança, por meio de um programa que indique habilidades de pensamento que as capacite a lidarem de modo efetivo com suas tarefas cognitivas na vida adulta, ou seja, por

meio das experiências de pensar de modo ordenado proporcionadas na sala de aula, por meio da Comunidade de Investigação.

Partindo desta base, a fim de comprovar a importância da filosofia para a melhora dos estudantes, quantitativamente, realiza testes em dois grupos de controle, na década de 1970, que tinham duas aulas semanais de filosofia por um período de nove semanas. Todas as crianças foram submetidas a um pré e um pós-teste, a fim de analisar quantitativamente a melhora de rendimento e dos resultados delas e o desenvolvimento de suas habilidades e competências linguísticas e lógicas. Entretanto, isso dado a partir de um descolamento dos conhecimentos e conceitos filosóficos produzidos, o autor entendia que não precisavam ser citados filósofos e suas compreensões sobre determinado assunto ou problema, dado que as crianças eram muito novas para isso, seus testes focavam apenas na apreensão da estrutura lógica do pensar⁶.

Após validar, mediante seus testes, a efetividade da prática de filosofia como possibilitadora de um pensar mais racional e ambicionando a expansão do Programa pelo mundo, Lipman (1990) funda, em 1973, juntamente com um grupo de colaboradores, o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), em Upper Montclair, Nova Jersey. Desenvolvem em conjunto o currículo do Programa de Filosofia para Crianças (PFC) e iniciam a oferta de cursos de curta duração, intensivos que visam capacitar professores através da imersão na prática de Filosofia para Crianças.

Aqui percebe-se um divisor de águas, pois, teoricamente, no âmbito pedagógico-cognitivo, o mérito lipmaniano é evidente ao problematizar a configuração da prática educacional, busca fomentar a atenção às crianças e as suas especificidades. Principalmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento e apreensão da linguagem e do pensar, seus questionamentos e indicações são promotoras da discussão sobre o potencial infantil para filosofar, entretanto, suas bases teóricas o levam a, na viabilização de um currículo e uma prática filosófica com crianças, torná-la tão mecânica e técnica quanto aquilo que ele próprio condena (LIPMAN, 1990, 1995; LIPMAN, SHARP, OCANYAN, 2001).

Isso fica claro no currículo “próprio” para crianças que irá propor. Este tem como base a utilização de um recurso que o filósofo considerava ter mais entrada no

⁶ Para mais reflexões críticas nesse sentido é possível ler a obra de Silveira (2001).

meio infantil: as histórias, escritas sob o gênero de novelas. Elas surgem com o intuito de apresentar as crianças como protagonistas de investigações que, interagindo com outras crianças, questionam, problematizam e encontram respostas e soluções para seus problemas (LIPMAN, 1990; 2001); no entanto, as novelas são apenas um pretexto para levar as crianças à apreensão da lógica formal através de atividades conduzidas pelo(a) professor(a) em sala de aula realizadas após a leitura e discussão, o que fica evidente ao analisar os manuais orientadores elaborados por Lipman que acompanham as novelas⁷ (LIPMAN, 1997; LIPMAN, SHARP, 1997).

Estes manuais destinados aos professores tinham como intuito direcionar a prática do(a) professor(a) de condução das discussões com as crianças, trazendo sugestões de exercícios de lógica e linguagem de modo a instrumentalizar as crianças no domínio do pensar ordenado racionalmente, compreendendo que cabe à filosofia o desenvolvimento do pensamento em detrimento da transmissão dos conhecimentos por ela produzidos, pois defende que sua organização, assim como a de outras áreas do conhecimento, não deve seguir a explanação de uma sequência de descobertas, mas sim a apropriação da sua lógica, do modo como estrutura seus conhecimentos (LIPMAN, 2001).

O filósofo (LIPMAN, 1990, p. 150) expõe que os planos de discussão que o material traz podem tanto fomentar discussões acerca das ideias principais do episódio da novela, quanto aspectos considerados secundários, mas tendo sempre como objetivo que os alunos desenvolvam conceitos e estabeleçam “conexões e distinções necessárias”. A utilização deste material é considerada fundamental por ele, pois os professores aplicadores do PFC não são formados na área, mas são acompanhados por monitores da filosofia, que os orientam na aplicação do programa em sala de aula, por isso os manuais se encarregam de fornecer exercícios prontos e planos de discussão de modo a orientar o desenvolvimento da aula (Idem, p. 207).

Este modelo educacional proposto por ele tem a ver com sua compreensão do que seja a educação e do fato de considerar a escola responsável por um ensino que proporcione às crianças experiências significativas de pensar em sala de aula, de modo a desenvolverem o pensar crítico, criativo e cuidadoso e, futuramente, aplicarem-no em suas vidas, considerando que “quanto mais habilmente as crianças

⁷ Nos dedicaremos a essa análise no próximo capítulo, contrapondo suas novelas filosóficas às narrativas radiofônicas de Walter Benjamin.

fazem inferências, identificam relações, distinguem, associam, avaliam, definem e questionam, mais ricas são as totalidades de significado que elas são capazes de extrair de sua experiência” (idem, p. 122), deste modo reconhece a experiência como um “minério bruto”:

Quanto mais poderosas as técnicas de refinamento, mais efetivamente os metais puros são extraídos do cascalho. O cultivo de habilidades de raciocínio é o caminho mais promissor se o nosso objetivo for o de ajudar as crianças a descobrirem o que torna sua experiência significativa. (Idem, p. 122).

As escolhas feitas por ele para a delimitação do seu PFC se justificam pela sua base epistemológica pautada no pragmatismo de John Dewey que, segundo Lipman, foi quem previu, na modernidade,

Que a Filosofia tinha que ser definida como o **cultivo do pensamento, ao invés de transmissão de conhecimento**, que não poderia haver diferença entre o método pelo qual os professores eram ensinados e o método pelo qual seria esperado que eles ensinassem; que a lógica de uma disciplina não devia ser confundida com a sequência das descobertas que constituíram sua compreensão; **que a reflexão do estudante é melhor estimulada pela experiência viva que por um texto desidratado, formalmente organizado**; que nada melhor que a discussão disciplinada para aguçar e aperfeiçoar o raciocínio e que as habilidades de raciocínio são essenciais para ler e escrever com sucesso; e que a alternativa para não doutrinar os estudantes está em ajudá-los a refletir efetivamente sobre os valores que constantemente são impostos a eles. (LIPMAN, 1990, p. 20, grifos nosso).

Trataremos mais demoradamente desta influencia no próximo capítulo de modo a refletir sobre, em que medida, essa sua base pragmatista leva a uma prática em sala de aula que retoma o que ele tanto condenava em seus textos teóricos: uma formação técnica e mecânica, dotando a criança de habilidades e competências para bem pensar, assim como, descolando a filosofia da sua produção histórica, reduzindo-a à problematização, sem subsídios para reflexão do estudante.

Importante ressaltar que a aplicação da proposta deveria se dar a partir da adoção completa do Programa comercializado no mundo todo, o que pressupunha a contratação do treinamento e acompanhamento de monitores do PFC, a aquisição das novelas e manuais, a aplicação da metodologia da Comunidade de Investigação (CI) através da leitura das novelas, discussão e a realização das atividades sugeridas, ou seja, foi marcada fortemente por um viés mercadológico.

1.2 A METODOLOGIA DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia do PFC está pautada em uma “Comunidade de Investigação” (CI) que se configura como ambiente de troca e discussão entre as crianças, de modo a proporcionar a elas um espaço para desenvolverem suas habilidades de pensamento que, para Lipman, estava diretamente relacionado com a aquisição da capacidade linguística através de exercícios técnicos.

A ideia de uma CI advém de Charles Sanders Peirce⁸, que considerava que os cientistas por se pautarem em procedimentos semelhantes a fim de empreender uma pesquisa formavam uma espécie de “comunidade” em prol de um objetivo comum, assim, propõe que a sala de aula seja “convertida em uma comunidade de investigação” (LIPMAN, 1995, p. 31), em que juntas as crianças desenvolvam seu pensar.

Conduzida pelo professor, ela possui um itinerário a ser seguido: primeiramente realiza-se a leitura de um capítulo da novela filosófica do PFC, em seguida o professor faz o levantamento de questões e/ou perguntas que o texto suscitou (podendo agrupá-las por temática, posições ou padrão de argumentação), servindo-se das indicações que estão no manual de apoio. Após, as crianças definem o que será investigado naquele momento em sala de aula.

Ao iniciar a discussão, estimula-se a participação de todos, é o momento da investigação, as perguntas vão sendo postas e respondidas pelas crianças, dialogando com seus pares. As exposições, discordâncias e opiniões devem ser todas argumentadas sendo o papel do professor, com objetivo de desenvolver o “pensar melhor” das crianças, pedir boas razões, buscar coerência, pedir definições e razões, indicar falácias, ou seja, “orquestrar” a discussão filosófica (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 2001). Esse processo culmina ou com a pausa da discussão para continuar na aula seguinte ou com a resolução de algum exercício sugerido nos manuais dos professores, em sua maioria exercícios de lógica a serem resolvidos, como modo de “treinar” nas crianças as habilidades (LIPMAN; SHARP, 1997).

Lipman (2001) afirma que seu objetivo era ajudar as crianças a pensarem por si mesmas a partir da implantação do PFC na educação básica para que assim desenvolvessem um pensamento melhor, que fosse “mais lógico, mais coerente,

⁸ Charles Sanders Peirce, junto com John Dewey e William James, funda o pragmatismo. Foi um filósofo e físico norte-americano, responsável também por lançar as bases da semiótica.

mais produtivo, mais bem sucedido”, considerando que “a filosofia implica aprender a pensar sobre uma disciplina e, ao mesmo tempo, aprender a pensar auto corretivamente sobre o nosso próprio pensar”, sendo que ela oferece “um modelo de vida mais racional”, que faz com que aquilo que passa por nós seja sempre analisado, ou seja, “o ato metacognitivo é o que torna possível a autocorreção” (Idem, p. 81).

Nesse sentido há que se considerar que a proposta lipmaniana se alinha com uma investigação educacional que desde Descartes tem como foco um processo que conduza à racionalidade abstrata e formal, em detrimento da espontaneidade criativa, da cognição mimética e da expressão (BUCK-MORSS, 2002, p. 314); seu pensamento reflete, no eixo do desenvolvimento ontogenético, a suposição da história-como-progresso, considerada por Benjamin (2012a) como a marca da falsa consciência burguesa ao manter-se o interesse sobre o desenvolvimento sequencial das etapas da razão formal, abstrata, em detrimento daquilo que se “perde no caminho”, segundo o filósofo deveria ser o foco da atenção na educação, como coloca Walter Benjamin (2009).

Torna-se importante considerar que Lipman propõe com a filosofia a formação de um investigador, pois considera que a “filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial” (LIPMAN, 1990, p. 60), condenando, deste modo, as concepções que tem na base de sua educação “as funções cognitivas” e a “decoreba”, e nos quais as “habilidades de análise e avaliação formam o exaltado vértice”. Entretanto, percebemos no seu programa, que defende a necessidade de adotar o desenvolvimento de “habilidades analíticas em todos os níveis de currículo”, apenas mais uma ação de instrumentalização da educação, pois traz em seu bojo um esvaziamento de conhecimentos, focando no trabalho com a lógica formal, na apreensão de uma estrutura (SILVEIRA, 2001).

O ensino do PFC é na verdade *investigação* e *pesquisa*, segundo o autor, dado que a aprendizagem ocorre apenas através do “espírito da descoberta que prevaleceu quando foi descoberta ou mesmo o espírito de invenção de quando foi inventada” (LIPMAN, 1990, p. 38); contudo, o que Lipman parece negligenciar é que o processo de descobertas e invenções sempre esteve atrelado aos conhecimentos, às descobertas e às invenções anteriormente feitas pelo ser humano às quais temos acesso através das produções humanas, sejam elas livros, obras de arte,

conhecimento científico, de modo que este conhecimento produzido não pode ser deixado de lado, mas é pré-requisito para a investigação e consequentemente, descoberta e invenção⁹.

Além dessa sua proposta compreender o papel da educação como pesquisa, secundarizando o papel do ensino dentro da escola, ignora também o fato de que a pesquisa, para ser realizada, requer a incursão no desconhecido sem prescindir dos conhecimentos até ali produzidos, o que pode levar a recair numa “pseudopesquisa” (SAVIANI, 2018). Essa compreensão lipmaniana tem como base a teoria de John Dewey e sua relação com o movimento Escola Nova que propõem o deslocamento do foco do ensino dos métodos de transmissão do conhecimento (característico da escola dita “tradicional”) para os processos de obtenção de conhecimentos, estruturando a prática em passos estabelecidos que subentendem:

Uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (SAVIANI, 2018, p. 37).

A adesão de Lipman (2001) ao movimento escolanovista, se apropriando da metodologia sugerida, instaura um problema que não tem a ver com a prática e seu passo a passo, mas com o pano de fundo e a base epistemológica: de modo que, ver a educação a partir de uma perspectiva instrumentalista empobrece a formação das crianças esvaziando-as de compreensão histórica, social e cultural. Por isso, torna-se importante ressaltar que esse caráter pseudocientífico está relacionado de antemão à compreensão acerca de qual seja a função educativa da escola: ao pensá-la como espaço de formação “racional” da criança, aliena-a do seu caráter social e de sua função de socialização do conhecimento (LOPES, 1999; KRAMER, 2009a).

Reconhecer as provocações e proposições lipmanianas em busca de um processo formativo que proporcione às crianças interação com seus pares no processo de reflexão filosófico são méritos de sua ousadia propositiva, entretanto há que se problematizar estes aspectos a fim de não tencionar a vara de um lado para outro, ora focando na transmissão de conhecimentos ora na liberdade reflexiva do

⁹ Nesse sentido a pesquisa abre um novo elemento de investigação que se torna caro: que conhecimentos serão estes? Aqui indica-se a necessidade de pensar as filosofias outras, inclusive as latino americanas a serem trabalhadas com crianças.

estudante beirando ao espontaneísmo, mas sim pensar num processo que garanta à criança tanto o acesso aos conhecimentos produzidos, quanto a possibilidade de filosofar.

Do mesmo modo, a compreensão generalista que Lipman tem da infância é problemática, pois considera que todos os seres humanos pertencentes a esta faixa etária são idênticos ou estão na mesma fase de desenvolvimento, não se atentando para as nuances sociais e culturais ao negligenciar os carecimentos dessa fase da vida ignoram-se também as múltiplas infâncias. Até porque, apesar de, com suas novelas, procurar mostrar às crianças que elas podem e devem investigar e questionar por si próprias, entre seus pares, o foco está na apreensão da lógica formal, nas habilidades de pensamento e não nas problematizações próprias da infância (LIPMAN, 1990; SILVEIRA, 2001; MATTHEWS, 2001), assim como não considera as especificidades da infância e da criança nos diferentes lugares do mundo, pois, pela obrigatoriedade de utilização do material e suas adequações mínimas ao local e sua cultura, desloca a criança de sua realidade, de seus carecimentos e anseios. Como colocam Sarmiento e Pinto (1997, p. 17) não se pode desconsiderar que

“ser criança” varia entre as sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

Apesar destes elementos problemáticos, principalmente em relação ao aspecto cultural e seu caráter mercadológico, essa proposta ainda assim propagou-se pelo mundo e encontrou adesão em diversas instituições, inclusive nas brasileiras. Deste modo, torna-se importante reconhecer em que contexto ela chega ao Brasil e porque encontra um espaço tão aberto à sua inserção e aplicação.

1.3 O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA ESCOLA BRASILEIRA

Para entender como este programa norte-americano ganha espaço no Brasil é necessário fazer um breve resgate histórico sobre o ensino de filosofia aqui, perpassando sua presença em todos os níveis da educação básica nacional, pois há

intrínseca relação entre a luta pela presença dela no ensino médio, por exemplo, com sua implantação na escola fundamental.

Desde o período colonial a filosofia estava presente na educação nacional (apenas na escola secundária), mas sempre oscilando, ora no currículo, como disciplina, ora como tema transversal. Com o processo de reforma do ensino, empreendido via Lei nº 5.692, de 1971, conhecidamente de caráter tecnicista, que retirava as humanidades do currículo, priorizando a formação técnico-profissionalizante - a filosofia pouco a pouco foi sendo retirada do espaço escolar. Neste momento histórico os professores de filosofia empreenderam uma longa luta para seu retorno, que, segundo Rodrigo (2009, p. 8) só foi reintroduzida em 1980 “no ensino secundário, mas pontualmente – uma vez que isso ocorreu por iniciativa das Secretarias Estaduais – e em caráter precário, quer dizer, como disciplina optativa”.

Silveira (2001) relata que o processo de luta dos professores pelo retorno da filosofia foi tomando corpo e acabou se tornando um movimento de amplitude nacional em prol do retorno da filosofia ao currículo, como disciplina:

No seio deste movimento reivindicatório foram realizados inúmeros encontros nacionais e regionais em várias partes do país, nos quais eram debatidos, entre outros temas, o papel que a filosofia deveria desempenhar na escola e na sociedade. A esse respeito, acabou tornando-se hegemônica a posição dos que **defendiam que a disciplina deveria romper com os padrões convencionais em que vinha sendo ministrada antes de sua exclusão do currículo e assumir um caráter mais crítico e problematizador**, fazendo dos problemas apresentados pela realidade brasileira o principal objeto da reflexão em sala de aula. (Idem, p. 28-29, grifo nosso).

O autor levanta a hipótese de que essa visão do papel da filosofia, então difundida no Brasil, encontrou identificação com a proposta lipmaniana, ou seja, “é possível que, pelo menos num primeiro momento, acreditassem que se tratava de uma ‘filosofia crítica’” (Idem, p. 30), e que ela fortaleceria a presença da filosofia na escola, pelo seu caráter questionador e de promoção do diálogo.

Nesse momento histórico o país passava por um processo de redemocratização, que, com todas as suas contradições e disputas de poder, ansiava por romper com as práticas do período da ditadura civil-militar e seu Estado de Segurança Nacional, sendo que as discussões em defesa da filosofia a apontavam como possibilidade de formação crítica e problematizadora, o que correspondia àquilo que a sociedade civil desejava.

Outro fator significativo para essa receptividade na educação nacional era a luta contra o abandono de uma pedagogia tecnicista, cujas discussões e propostas oscilavam entre o retorno da pedagogia tradicional e as propostas da Escola Nova. Neste sentido, por sua base em John Dewey e tendo um caráter mais espontâneo e menos focado na transmissão de conteúdos, mostrou-se como uma solução para os impasses, ignorando-se que, em certa medida, esta proposta visa a uma instrumentalização do pensamento apenas, deixando a criança hábil logicamente, entretanto sem arcabouço de conhecimentos para contrapor à sua realidade.

É neste contexto que a Proposta de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman chega ao Brasil, através de Catherine Young Silva¹⁰, graduada em Filosofia pela PUC-SP e pela USP, que conheceu o programa de Lipman através de uma matéria de jornal que a levou a cursar o mestrado do IAPC, nos Estados Unidos da América, em 1984, com Matthew Lipman.

Neste mesmo ano, Catherine e um grupo de professores inicia a leitura e estudo do método criado por Lipman e também a tradução e adaptação da primeira novela filosófica, que em português intitula-se *A descoberta de Ari dos Teles*. Sua primeira aplicação se deu no mesmo ano, no Instituto de Idiomas Yagizi, em São Paulo, com um grupo de crianças, mas não prosseguiu “devido a dificuldade de adequar os horários às possibilidades das crianças” (SILVEIRA, 2001, p. 22).

Para viabilizar a implantação do PFC no Brasil e a capacitação de professores, foi criado, em 1985, o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) que tinha como objetivos,

- a) aplicar o programa de Filosofia para Crianças como desenvolvido pelo Institute for the Advancement of Philosophy for Children do Montclair State College, Upper Montclair, New Jersey, Estados Unidos.
- b) seguir as recomendações do mesmo Instituto, a fim de resguardar a integridade filosófica e metodológica do programa de Filosofia para Crianças, mantendo a exclusividade de sua representação no Brasil.
- c) formar pessoal especializado no treinamento e orientação para aplicação do programa.
- d) produzir, publicar, promover e distribuir os materiais educativos referentes ao programa.
- e) firmar convênios com os estabelecimentos de ensino e com órgãos federais, estaduais e municipais de educação e outras instituições a fim de realizar cursos de treinamento e implantar o programa.
- f) promover a formação de seções regionais no Brasil, com as mesmas finalidades do Centro. (Ibidem, p. 23).

¹⁰ Ela era proprietária do Instituto de Idiomas Yazigi, sediado em São Paulo (para saber mais SILVEIRA, 2001, p. 20).

Esse processo de institucionalização rendeu seus frutos que, com a repercussão nos meios educacionais e na imprensa brasileira, levou à descentralização da coordenação do PFC para assim atender às demandas que surgiam em todo Brasil. Neste momento fundam-se filiais e núcleos regionais para representar o CBFC que, apesar da certa autonomia adquirida, deviam “seguir fielmente as diretrizes originais da proposta”, o que “significava respeitar as orientações do Centro Brasileiro e utilizar apenas os materiais didáticos (livros-textos e manuais) por eles traduzidos e comercializados com exclusividade” (Ibidem, p. 24).

O processo de descentralização que ocorreu no Brasil culminou na fundação de centros regionais em São Paulo-SP, Ribeirão Preto-SP, Campinas-SP, Curitiba-PR, Florianópolis-SC, Belo Horizonte-MG, Cuiabá-MT e São Luís-MA, todos dispostos a seguirem as regras do Programa. Estes Centros tornam-se os responsáveis por ampliar a atuação do programa no Brasil, agenciando órgãos públicos para implantá-lo nas escolas; são exemplos de órgãos que aderiram as Secretarias de Educação dos estados de São Paulo, Santa Catarina e Paraná, e as secretarias e departamentos de educação de alguns municípios brasileiros¹¹.

Importante ressaltar que estes órgãos adquiriam os materiais traduzidos de filosofia, assim como pagavam pelos cursos de capacitação e treinamento e pela monitoria e, por isso, o programa teve menor entrada nas escolas públicas brasileiras e mais aceitação nas particulares (ao contrário do que ocorria nos outros países¹²).

Na cidade de São Paulo, foi o professor Marco Antônio Lorieri que representou o CBFC e, como professor da PUC/SP, ministrou a disciplina de filosofia para crianças aos estudantes do curso de Pedagogia, o que possibilitou maior divulgação do programa na cidade. Implantou e coordenou o curso de pós-graduação “Educação para o Pensar”¹³, com base na proposta lipmaniana

¹¹ A descrição mais pormenorizada sobre como se deu a implantação pode ser lida em *A filosofia vai à escola?: contribuição para crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*, de Renê José Trentin Silveira (2001 .p. 25- 28; p. 31).

¹² Silveira (2001, p. 31) em nota aponta essas evidências, trazendo outros pesquisadores como referência.

¹³ Mais informações no site da PUC/SP, atualmente o curso não está disponível. Disponível : <<https://www.minhapos.com.br/pos-graduacao/especializacao-nos-fundamentos-educacao-para-pensar-puc-sp-10990.html>>. Acesso em: 12 fevereiro 2019.

relacionando-a com abordagens filosóficas modernas e pós-modernas, assim como com a epistemologia genética e psicologia sócio-histórico-cultural.

Em 1989, é fundado em Florianópolis, Santa Catarina, o Centro Catarinense de Filosofia para Crianças por Silvio Wonsovicz e Abraão Yushow, atuando inicialmente na implantação do PFC e formação de professores e desenvolvendo ao longo dos anos seus materiais e metodologia. Atualmente o Centro possui materiais próprios, publicados pela sua editora, denominada Sophos, tanto de filosofia para crianças como de outras disciplinas partindo de uma metodologia filosófica, ministrando formações e atendendo, atualmente o Brasil todo¹⁴. Conta também com a publicação do Jornal Corujinha e programas como o “Café com ideias”.

A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMG/MT), sob coordenação do professor Peter Büttner, nos anos de 1990, funda um grupo de estudo dedicado à pesquisa do ensino de filosofia desde a formação básica, o PROPHIL. Através desse grupo foram promovidos cursos básicos para professores do ensino fundamental e médio do estado do Mato Grosso, envolveu em média 70 escolas no projeto, assim como desenvolveu a pesquisa em torno desta proposta, desde monografias até pesquisas em nível de pós-graduação.

José Auri Cunha representa o CBFC na cidade de Campinas, São Paulo, atuando tanto dentro da universidade, PUC-Campinas, ministrando a disciplina nos cursos de licenciatura em geral, quanto no curso de pós-graduação em filosofia, assim como promove cursos de extensão com objetivo de formar os profissionais que atuem na educação infantil e fundamental, o que promove a implantação prática do PFC, na década de 1990, em mais de quarenta escolas, de maneira interdisciplinar.

A professora Angélica Sátiro¹⁵ foi a responsável pela implantação em Belo Horizonte, Minas Gerais, primeiramente no Colégio Pitágoras, onde atuava. Esta rede particular disseminou o PFC em todas as suas unidades, tornando-a seu “carro-chefe”. A partir do ano de 1995 o projeto se disseminou pela capital chegando a atingir milhares de crianças.

Em Curitiba, Paraná, desde 1995, sob a coordenação do professor Darcísio Muraro, o Centro Brasileiro de Filosofia desenvolve práticas de formação de

¹⁴ Mais informações disponíveis em: <<https://editorasophos.com.br/site/editora.html>>. Acesso em: 12 fevereiro 2019.

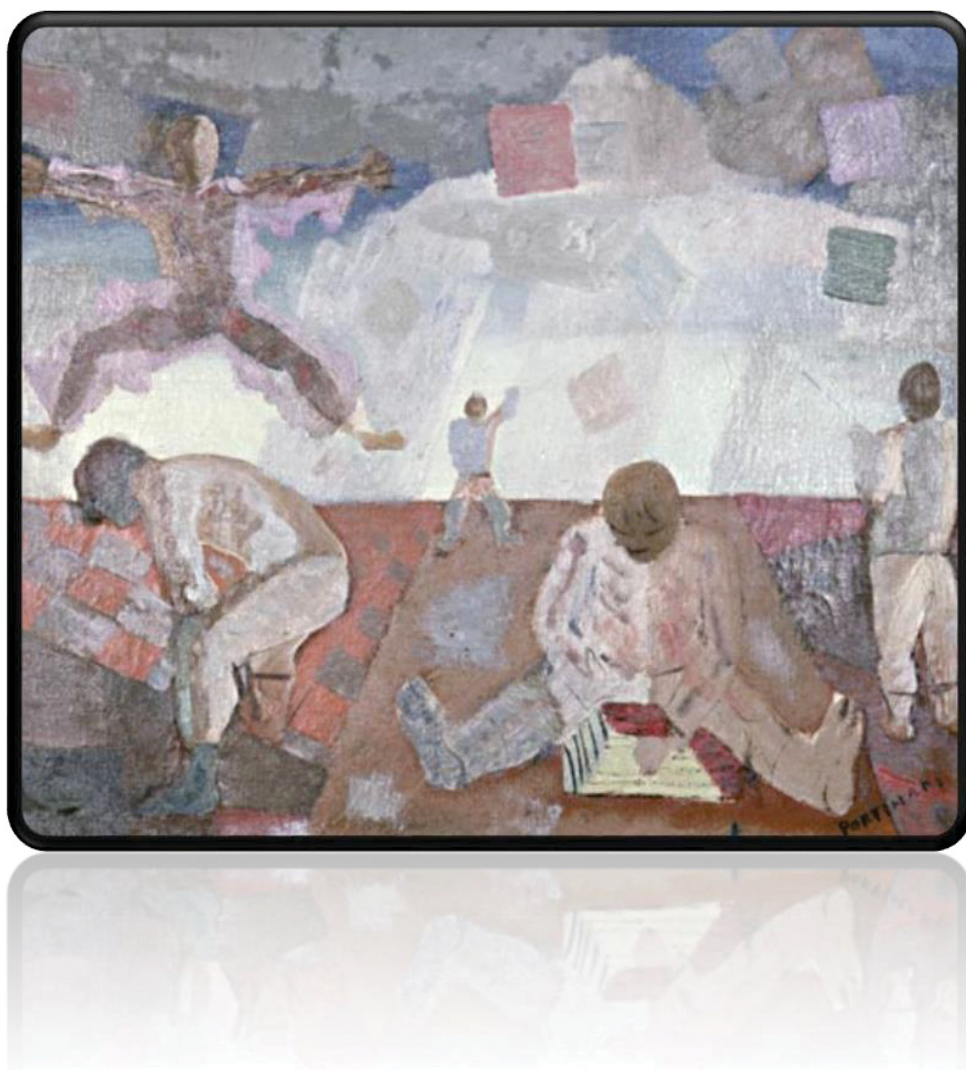
¹⁵ Mais informações disponíveis em: <<http://www.creamundos.net/pdfsrevista7/6c.pdf>>. Acesso em: 12 fevereiro 2019.

professores e divulgação da proposta de filosofia para crianças, tanto em escolas públicas quanto privadas. Hoje denominado Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar, ministra seus cursos e também possui material didático próprio¹⁶.

Para finalizar, após esta incursão histórica e nas ideias pedagógicas, é fundamental ressaltar que ainda hoje perduram práticas em escolas públicas brasileiras derivadas dessa proposta inicial, sendo que alguns municípios ainda a mantêm no currículo, entretanto, a filosofia tornou-se presente, com mais frequência, nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas privadas, como um diferencial de mercado, levando à produção de material diverso pelas grandes editoras, oscilando o foco destes que ora está sob ensino de valores, ora sob o ensino de história da filosofia, ficando indicado aqui a necessidade de um estudo mais aprofundado acerca destas a fim de analisá-las¹⁷.

¹⁶ Mais informações disponíveis em: <<http://www.philosletera.org.br>>. Acesso em: 12 fevereiro 2019.

¹⁷ Considerando que não foram encontradas pesquisas neste sentido, aponta-se aqui que estas considerações têm como base o acesso a materiais produzidos atualmente e destinados ao ensino de filosofia no ensino fundamental por autores como Kohan e Olarieta (2012), Cirino (2015), Oliveira (2004a, 2004b, 2004c), Paulino (2017), Romanio (*et al*, 2012), Silva (2009), Wonsovicz (2016, 2017).



Fonte: PORTINARI, 1938.

ATO II

A CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA E O RECONHECIMENTO DO CARÁTER DIALÓGICO DO DISCURSO COMO BASE PARA A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Candido Portinari, em suas obras, proporcionou o contato sensível com a infância e suas brincadeiras. Nelas, ao analisar atentamente a disposição das crianças, seus corpos e a dinâmica entre elas, é possível perceber o modo como a experiência do brincar se instala de forma espontânea, entretanto a seriedade com que a criança brinca denota a importância e o nível de sua entrega. É ela quem, através da sua imaginação, transforma os objetos criados pelos adultos em brinquedos, pois, como coloca Benjamin (2012a, p. 268), no primeiro momento estes são apenas objetos de culto do adulto, do mesmo modo, essa provocação benjaminiana leva a pensar na correlação da criança com a filosofia, em especial naquilo que se pensa como filosofia para as crianças.

Como apresentado no primeiro capítulo, a discussão em torno do ensino de filosofia para as crianças e a possível relação entre filosofia e infância a partir da proposta lipmaniana se ancora no desenvolvimento de habilidades cognitivas através da lógica formal e não no processo do filosofar, de ensino de filosofia e da aproximação com sua produção histórica; isso se deve, em parte, a dois aspectos que norteiam o PFC e que consideramos fundamentais para a estruturação de uma educação filosófica: a concepção de experiência e de linguagem.

Deste modo, ao pensar na relação da infância com a filosofia torna-se necessário analisar dialética e dialogicamente estes dois elementos que são caros ao ensino de filosofia para crianças e que corroboram com o modo como se constrói uma prática. Assim, primeiramente, se refletirá sobre a concepção de experiência, analisando-a em relação ao processo educativo, colocando em contraponto à concepção lipmaniana de experiência a tecida por Walter Benjamin (2012a), filósofo que fez da experiência a base de sua obra e, no que diz respeito à infância, defendia as características peculiares das crianças a fim de garantir a realização de sua infância.

Após esta análise, será posto em contraponto ao modo como Lipman reconhece a apreensão da linguagem pela criança, a compreensão de Mikhail Bakhtin e Valentin Volochinov (1992, 1976) evidenciando o caráter dialógico dos

enunciados que é o princípio constitutivo da linguagem e de todos os discursos, o que endossa a necessidade de trazer às crianças, por meio de textos e outros materiais, a compreensão histórica, política, social e cultural da filosofia a fim de possibilitar o reconhecimento dessa dimensão dialógica dos seus discursos, o que ocorre processualmente, durante a prática formativa.

A escolha destes dois filósofos como base nesta incursão deve-se à matriz crítica de ambos que leva a refletir sobre a dimensão social, política e estética da educação. Em especial, faz-se necessário citar, a complementaridade¹⁸ do pensamento deles em relação a linguagem: Benjamin (2012a, 2013) a partir da sua reflexão acerca da pobreza de experiências na modernidade, devido à impossibilidade de manutenção da arte de narrar, traz em seus escritos a preocupação de resgatar a dimensão expressiva da linguagem em oposição radical à concepção da linguagem como mero instrumento ou “veículo” para transmitir informações e conhecimentos; já Bakhtin (1992, 2011a) defende a língua como fenômeno social, que não pode ser apreendida se descolada do fluxo da história.

2.1 AS NOVELAS FILOSÓFICAS E AS NARRATIVAS RADIOFÔNICAS: DIFERENTES COMPREENSÕES DE EXPERIÊNCIA

Dentro do campo educacional é imprescindível compreender de que forma diferentes bases epistemológicas influenciam nas práticas realizadas em sala de aula, assim como na constituição de distintos paradigmas educacionais. Como primeiro aspecto caro a ser tratado aqui, indicamos o modo como diferentes concepções de experiência levam a conduções distintas do processo educacional e, aqui especificamente, como influenciam o modo de se conceber uma prática educativa filosófica com crianças.

Neste sentido, será exposta a concepção de experiência que permeia a proposta lipmaniana e, como contraponto, se evidenciará a compreensão de experiência em Walter Benjamin, ilustrando ambas concepções com trechos das novelas filosóficas e das narrativas radiofônicas, respectivamente produzidas pelos filósofos.

¹⁸ Jobim e Souza (1997) com sua obra *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygostky e Benjamin* contribuiu muito para esta reflexão e análise.

Buscando realizar essa análise, a fim de tomar conhecimento sobre qual é a concepção de experiência lipmaniana, percebe-se que esta já aparece nos objetivos¹⁹ do PFC; Lipman (2001, p. 79-116) evidencia o “desenvolvimento da capacidade de encontrar sentido na experiência” como um enfoque que tem o intuito de capacitar as crianças a descobrirem um “sentido” nas suas experiências, nas suas vidas, através de uma investigação que lhes permita descobrir “as relações entre as partes e o todo” e possibilite “encontrar o sentido das experiências isoladas”.

Assim, indicará que a descoberta de sentido das experiências, até então isoladas, é possível a partir de elementos como os da investigação científica: “descobrir as alternativas, a imparcialidade, a coerência, a possibilidade de dar razões para as nossas crenças, a globalidade, as situações, as relações entre as partes e o todo” (LIPMAN, 2001, p. 98); para tanto, o desenvolvimento da racionalidade é estritamente necessário, principalmente no que diz respeito a encontrar a relação das partes com o todo, aspecto esse que endossa, para ele, a necessidade de um manual para o professor poder conduzir as experiências do pensar em sala de aula.

Devido à influência do pragmatismo deweyano em sua teoria, Lipman entende que a experiência, de caráter individual e subjetivo (interno), deve ser elevada e alimentada pelo mundo externo e que cabe à educação o processo de reconstrução no qual a experiência se faz inteligível ao indivíduo, sendo este seu objetivo fundamental, tendo o professor, enquanto sujeito maduro, o papel de orientar e direcionar quais sejam as experiências válidas, educativas (Ibidem, p. 99; DEWEY, 1976).

Considerando que este processo deve ocorrer sem violar o princípio da aprendizagem por meio da experiência individual, é preciso analisar que tipo de experiências são estas, pois uma educação genuína, sob essa perspectiva, se consoma apenas através da experiência, mas nem todas podem ser consideradas educativas, por isso Dewey (1976, p. 9) aponta que muitas experiências da escola tradicional são de “caráter errado”, pois no processo educativo o estudante não aprende a controlar, selecionar e lidar com elas, “o problema não é a falta de experiências mas o caráter dessas experiências – habitualmente más e defeituosas,

¹⁹ Os outros objetivos são: desenvolver a capacidade de raciocínio, a criatividade, o crescimento pessoal e interpessoal e o desenvolvimento da compreensão ética (LIPMAN, 2001, p. 79-116).

defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências” (Ibidem, p. 16).

Cabe ao professor não só pensar que experiências proporcionará, mas também pensar na “qualidade” daquelas pelas quais as crianças passarão, pois essa “qualidade” possui dois aspectos: o mediato, observado no momento como agradável ou desagradável, e o imediato, que tem a ver com a influência sobre as experiências posteriores, de modo que se incumbe ao professor, como se estivesse em um laboratório, a selecionar apenas as que sejam significativas aos estudantes, ou seja, mais do que agradáveis elas devem ser enriquecedoras, devem permitir “ser prolongadas em experiências que se sucedam” (Idem), sendo que “toda experiência vive e se prolonga em experiências” subsequentes, num *continuum* experiencial da qual só fazem parte as consideradas de valor educativo, que sempre tomam algo de experiências passadas daquele indivíduo e que gerarão modificações em experiências posteriores (Ibidem, p. 23).

Dewey (Idem) aponta que a educação sob sua filosofia da experiência requer a elaboração de um plano sobre como conduzir o processo, indicando o que deve ser feito e como se deve fazê-lo, pois o experienciar não tem a ver com uma atividade espontânea do estudante, mas deve ser estimulada e orientada pelo professor, culminando nas ciências ou matérias de estudo como produtos organizados da experiência, colaborando para a instauração e manutenção de hábitos, tendo relevância nas atividades cotidianas do ser.

É a partir desta compreensão que Lipman (2001) elabora seu PFC com novelas filosóficas e manuais dos professores de modo a garantir que a experiência do pensar nas crianças se dê continuamente, de modo a lhes proporcionar um pensar crítico, criativo e organizado, ancorado nas experiências com exercícios de lógica formal, mesmo que o professor não possua formação na área.

Esse foco no desenvolvimento de habilidades de raciocínio lógico-formais das crianças também parte do pragmatismo deweyano que propõe o cultivo do pensamento através do método científico, do qual Lipman se apropria e aplica, pensando que o raciocínio pode ser aguçado e aperfeiçoado através de discussões disciplinadas. Essa defesa, em oposição à educação baseada nos conteúdos dos livros didáticos, servia-se também da consideração de que as habilidades de raciocínio são essenciais para que a criança possa ler e escrever “com sucesso”,

endossando assim o papel de coadjuvante dos conhecimentos, pois estes não têm relevância em relação ao ordenamento das experiências nem mesmo com a significação desta.

Torna-se necessário ressaltar que Dewey parte da teoria de Charles Sanders Peirce (LIPMAN, 1995, p. 157-158) e, se apropriando do seu método científico, empreendeu a aplicação deste “à ciência, à arte, à lógica, à educação e a muitas outras áreas da aprendizagem” defendendo a ciência como o “método da inteligência”. Ao trazê-lo para a educação, passou a pensá-la sob a perspectiva da investigação, pois considerava que a sociedade não se tornaria “completamente civilizada” e nem as escolas seriam “totalmente satisfatórias” enquanto os estudantes não fossem “convertidos em investigadores e estivessem, conseqüentemente, preparados para serem participantes de uma sociedade igualmente compromissada com a investigação como o método principal de lidar com seus problemas”.

Assim, a prática dentro da CI na sala de aula, ao propor a leitura da novela filosófica tem o objetivo de, através da sua narrativa, oportunizar elementos que permitam a interconexão com algo da experiência particular dos participantes, algo que faça sentido para eles, uma experiência significativa e enriquecedora, de modo que, processualmente, a prática investigativa que nela ocorre se torne também uma experiência, racionalmente organizada (LIPMAN, 2001).

Essa proposta de formação “reflexiva” de Lipman (1990, p. 37) tem o intuito de “apropriação da cultura pela criança” não através daquilo que nomeia como “lógica conteudista do currículo pronto”, que ignora os interesses e motivações dos estudantes, mas sim uma experiência processual do pensar, em que o professor proporciona em sala de aula um ambiente “laboratorial” em que a criança realiza com seus colegas testes sobre como “bem pensar”, para depois aplicar no dia a dia, de modo a possuir um pensamento mais crítico, criativo e cuidadoso, que o permita abrir-se para o novo e viver a plenitude do *continuum* de experiências, de modo racional.

No PFC isso é considerado possível a partir das leituras das novelas, pois encontrar significado em uma ação, conceito, história, atividade ou qualquer outra coisa tem a ver com a interconexão disso com algo da experiência particular do indivíduo, algo que faça sentido para aquele ser. Esse significado, na medida em

que se participa da CI, vai aparecendo nas discussões, tornando a prática investigativa que nela ocorre uma experiência que se torna propulsora para experiências futuras (LIPMAN, 2001). Importante ressaltar que tanto em Lipman quanto em Dewey o conhecimento não é considerado como *fim* da educação, mas sim como *meio*, compreendendo o passado, aquilo que foi produzido pela humanidade, a sua história, é “instrumentalidade” para lidar melhor com o futuro (DEWEY, 1976, p. 11).

Lipman coloca (1990, p. 21) que Dewey não viu a criança nem como “‘anjo’ nem como ‘capeta’, mas como um ser tão criativamente promissor que exige de nossa parte um domínio da civilização como um todo para compreender o significado e o portento de sua conduta em desenvolvimento”, por isso propunha partir da experiência “viva” e significativa gerada em sala de aula, e não dos conhecimentos produzidos, para proporcionar a reflexão das crianças, promover discussões disciplinadas a fim de desenvolver o raciocínio e que, a fim de não doutrinar os estudantes, se promovesse a reflexão a respeito dos valores frequentemente impostos a eles, questionando-os e sempre partindo das experiências individuais, pressupondo a possibilidade de imparcialidade e ausência de ideologias no espaço educacional.

Há aqui um pressuposto idealista implícito que, segundo Silveira (2001, p. 193), defende que “o modo como as pessoas pensam determina o modo como elas vivem e se comportam em sociedade” assim, pretende-se que aprendam a pensar racionalmente, para agirem de forma racional (LIPMAN; SHARP, 1997). Esse agir de forma racional na sociedade pressupõe o combate a ações “irracionais” e antissociais como as da revolta estudantil de 1968, que geraram uma inquietação de cunho político-social em Lipman,

Naquela época entendi, ressalta, que os jovens, usando meios irracionais, chegariam a fins irracionais, pois destruíam coisas, faziam críticas, mas sem propostas alternativas. Ficou claro que não tinham dominado o método de investigação para transformar o mundo. (Apud SILVEIRA, 2001, p. 16).

Assim, a dimensão pedagógica do PFC estaria diretamente ligada ao seu potencial político de, através do desenvolvimento do pensar racional nas crianças, impedir que situações como estas se repetissem, uma posição clara de não reconhecimento da legitimidade dos movimentos sociais, que fica evidente também no fato de negligenciar o caráter ideológico que compõe o aspecto social da

apreensão da linguagem pelo ser humano²⁰, pressupondo ser possível a apreensão da linguagem tecnicamente para depois a criança buscar, de modo racional e ordenado, conhecimentos.

Nesse sentido o próprio Dewey (2007, p. 229) aponta que a escola pragmatista tem como intuito tornar o existente, com o auxílio da ação, “um corpo de tendências racionais ou de hábitos generalizados tanto quanto possível”, pois para se atribuir significado a um conceito faz-se necessário poder aplicá-lo à existência, prezando-se pela extensão destes, ou seja, pela “maior generalidade de significado ao termo”, isso com o intuito de promover uma sociedade democrática, nos moldes liberais, em que cada indivíduo tenha liberdade para fazer suas escolhas e ter suas experiências.

Deste modo, a proposta da CI lipmaniana corrobora com esse intuito, pois a reflexão dentro desta possibilita o desenvolvimento da compreensão ética e o crescimento pessoal e interpessoal com os outros, sob os moldes de uma sociedade pluralista, que abre espaço para o contingente, para a possibilidade de liberdade de ação, de fazer escolhas e requer do indivíduo abertura para o novo, de modo a estar apto a fazer suas escolhas tecnicamente (DEWEY, 2007, p. 232), fazendo que suas conexões experienciais e o significado dado a essas é passível de mudança mediante uma argumentação lógica bem elaborada, baseada em informações e opinião pessoal, em detrimento do seu teor social, político e econômico, o que possibilita um comportamento cívico aceitável por estar em consonância com aquilo que é socialmente aceitável (SILVEIRA, 2001, p. 193; VÁZQUEZ, 2011, p. 160).

Entretanto, é necessário ressaltar que todo esse ideário que permeia a proposta, com foco na liberdade dos indivíduos, em nada corrobora com sua formação social e política, pois o descolamento gerado por **esta** acaba levando ao alheamento do coletivo e da história e, deste modo, a um relativismo principalmente no que diz respeito ao papel da escola como espaço de socialização do saber (SAVIANI, 2018).

²⁰ Importante frisar que em sua obra Lipman não nega o caráter social de apreensão da linguagem, mas o faz sob a ótica da psicologia, compreendendo que a relação pensamento e palavra é tênue e diretamente relacionada com a interação social, isso se deve à sua leitura de Lev Vygotsky (LIPMAN, 1995, p. 153). Entretanto esse aspecto social vincula-se em sua teoria à concepção de experiência de Dewey e acaba por ser reduzida à interação entre as crianças na comunidade de investigação, com intuito de apreender habilidades do pensar racional.

A sala de aula torna-se um “laboratório de testes” em que se “prepara” o pensar de modo mais racional, para bem viver em sociedade, que subteme avaliar e recuperar dimensões da experiência individual de modo a garantir a liberdade de expressão das opiniões pessoais e escolher aderir àquilo que melhor convém a cada indivíduo (DEWEY, 1979).

Ancorar-se numa discussão espontaneísta, em que todas as considerações são válidas, endossa o culto à informação e à opinião individual que, como Walter Benjamin (2012a) já expunha em seus escritos, penaliza e torna o sujeito incapaz de experiências plenas (*Erfahrung*), o que acaba acarretando, na modernidade, em uma pobreza de experiências, pois abandona-se “uma a uma, todas as peças do patrimônio humano”, empenhando-as “a um centésimo do seu valor” para receber em troca a “moeda miúda do ‘atual’” (Ibidem, p. 128), visto que a experiência para o filósofo tem a ver com a sabedoria coletiva, com tradição.

Larossa (2002, p. 23) indica que atualmente, principalmente na educação, “a opinião seria como a dimensão ‘significativa’ da assim chamada ‘aprendizagem significativa’. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo”, seu *modus operandi* exorta: “diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência”.

Na modernidade apenas as vivências são possíveis para Walter Benjamin (2009, 2012a), em seu pensamento o conceito de experiência passa a ter outros contornos. Para compreendê-lo, faz-se necessário uma incursão por alguns de seus textos, de modo a perceber as camadas de análise que a experiência teve em sua obra, a ponto de tornar-se sua base. Serão apontados quatro textos que evidenciam elementos a respeito desta reflexão: *Experiência*, de 1913; *Sobre el programa de la filosofía venidera*, de 1918, e, por fim, dois textos de sua maturidade, *Experiência e Pobreza* e *O Narrador*, ambos de 1933, que expõe sua compreensão acerca da experiência na modernidade.

Em seu primeiro texto sobre o assunto, intitulado *Experiência*, de 1913, faz uma crítica da compreensão do adulto como experiente e desta sua experiência como superior à experiência juvenil. Neste momento, sua preocupação está em

desfazer o sentido dado pelos adultos a ela, pois considera que a utilizam como uma máscara “inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma” (BENJAMIN, 2009, p. 21).

Assim procura desmistificar a noção de “estilo de juventude” (*judenstil*), a fim de evidenciar que essa é uma estratégia burguesa que tem como intuito conservar a juventude “ao sistema” (D’ANGELO, 2013, p.11), expondo que por isso se desvaloriza os anos da juventude, convertendo-a numa época em que se cometem “doces asneiras” ou como o período no qual o “êxtase infantil” toma conta e precede a “longa sobriedade da vida séria” (BENJAMIN, 2009, p. 22)²¹.

Já no ensaio acerca do conceito de experiência em Immanuel Kant, intitulado *Sobre el programa de la filosofía venidera* (2019), de 1918, reconhece que Kant teve importância fundamental tanto para a teoria moderna do conhecimento, quanto para as teorias da educação, entretanto critica o conceito de conhecimento unilateral, matemático e mecânico e coloca que a filosofia moderna só poderá corrigir estas falhas mediante a referência do conhecimento à linguagem (Ibidem)²². Para ele, Kant formula sua noção de experiência “sem a devida consciência da estrutura global de uma limitada experiência temporal”, pois estava ancorado num “horizonte histórico” e compreendeu, assim como seus contemporâneos, aquele momento histórico como sendo a “única base dada e possível para a produção filosófica”, o que pauperizou a relação com a experiência e, conseqüentemente, o processo educativo,

Esta experiencia singular era pues, como ya se insinuó, temporalmente limitada, y desde esa forma que de cierto modo comparte con toda experiencia, y que podemos en el sentido más pleno llamar concepción del mundo, fue la experiencia de la Ilustración. Se diferencia de la de los precedentes siglos de la era moderna en lo que son aquí rasgos esenciales, y aun así, no tanto como pudiera parecer. Fue además una de las experiencias o concepciones de mundo de más bajo rango. (Loc. cit.).

A crítica benjaminiana indica o fato do pensamento kantiano ater-se ao “caráter raso da experiência”, isto é, uma experiência que fica “reduzida a um

²¹ Em nota a este texto, no ano de 1933, Benjamin (2009, p. 21) reconhece que, com este seu ensaio da juventude, “cindiou a palavra [experiência] sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa” (Ibidem), isso porque, sua teoria da experiência tornou-se a sustentação de seus escritos.

²² “La filosofía moderna, como otrora sucedió con la kantiana, deberá definirse como ciencia que busca sus propios principios constitutivos. La gran corrección a emprender sobre la experiencia unilateral matemático-mecánica sólo puede realizarse mediante la referencia del conocimiento al lenguaje” (BENJAMIN, 2019).

mínimo de significação [...] que concebe o conhecimento como uma relação simples entre ‘um qualquer sujeito’ e ‘um qualquer objeto’” fazendo com que a “noção de formação inerente ao esclarecimento iluminista” passasse a se orientar pelo cientificismo e pela técnica (JAREK, 2014, p. 301).

Essa compreensão limitante da experiência se evidencia, para Benjamin, no imperativo categórico, que descola o dever de algo passível de ser aprendido “com o exercício, com a ‘formação’ virtuosa do caráter” para ser imposto como “pura forma, pura lei universal e intemporal independente de todo objeto ou fim da vontade”. O “dever” precisa ser seguido imperativamente, é um mandamento, e vai obrigar o ser a uma ação moral por meio da coerção.

Do mesmo modo, as teorias educacionais que se baseiam no racionalismo o farão, e as negligências serão as mesmas em relação à tradição, ao caráter histórico, ao rigor científico, ao enquadramento dos conhecimentos a serem transmitidos, pois para transmitir a cultura acabam por engessar a relação com a *tradição* e com o conhecimento historicamente produzido, limitando a experiência e impondo-a como esclarecimento, “como formação cultural pela razão” (Ibidem, p. 301), aspecto que evidenciamos permear o PFC com base em sua compreensão de experiência a partir de John Dewey e no método científico de educar (LIPMAN, 1990; 2001).

Matos (1993, p. 135) afirma que Benjamin, ao compreender que no período iluminista o indivíduo é “impotente para reconhecer a totalidade da experiência, o exterior ao eu, o externo desse mísero interno”, busca explorar “outras formas de experiência, como os campos das experiências religiosas, linguísticas, estéticas e históricas, em compensação ao individualismo extremado imposto pela experiência unicamente matemática e mecânica proposta pelo iluminismo”.

A partir deste processo de busca e reflexão, nos textos de sua maturidade intitulados *O Narrador* e *Experiência e Pobreza*, ambos escritos em 1933, a questão aparece evidenciando outros elementos do que seja a experiência moderna: defende que a sociedade vive sob o processo de enfraquecimento da experiência (*Erfahrung*) e expõe, assim, sua decadência, que torna possível apenas vivências imediatas (*Erlebnis*), de caráter individual; fato este que tem relação direta com o culto à informação que empobreceu a comunicação humana e a linguagem, favorecendo o declínio da narrativa, da troca entre as pessoas.

Benjamin (2012a, p. 124) relata que após a Primeira Guerra Mundial, era possível notar que os combatentes voltavam “mais pobres de experiências comunicáveis”, tanto pela violência do que viveram quanto pelo fato da técnica e do desenvolvimento do capital abocanharem a vidas das pessoas. A *Erfahrung* (experiência) tem a ver com a conservação da memória no interior de uma cultura, com a tradição e a narrativa comunitária, assim como o conhecimento que é adquirido através das experiências acumuladas geração após geração, em que se associa o universo particular ao universo coletivo, algo que se torna impossível na sociedade capitalista.

Esse comprometimento da possibilidade de experiência do sujeito moderno tem a ver com a velocidade com que as coisas se passam, com o excesso de trabalho, assim como o excesso de informações que recebe, em detrimento do conhecimento e da relação com as narrativas do outro; essa relação com a informação leva as pessoas a opinarem constantemente, devido ao fato de ser um sujeito “informado” que possui sua opinião, supostamente crítica, pessoal e própria, sobre tudo que o cerca. Nesse sentido, Benjamin vai evidenciar o caráter perverso e destruidor do periodismo que promove a destruição generalizada da experiência na modernidade (BENJAMIN, 2012a, p. 127; p. 220).

Nessa nova configuração social apontada pelo filósofo, apenas as vivências (*Erlebnis*) são possíveis, pois a *Erfahrung*, por ser coletiva, pressupõe uma linguagem, uma troca em que há o enriquecimento da arte de narrar, de contar ao outro a fim de garantir a transmissão dos conhecimentos no interior de uma cultura, algo que não tem mais espaço na modernidade, “a arte de contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna” (GAGNEBIN, 2012, p. 10).

Gagnebin (Ibidem, p.10-11) evidencia três aspectos principais que inviabilizam a transmissão de experiências em seu sentido pleno na modernidade: primeiramente, a experiência a ser transmitida deve ser comum a quem narra e ao seu ouvinte, o que pressupõe uma comunidade de vida e discurso, que foi pouco a pouco destruída pelo desenvolvimento da técnica, distanciando gerações e grupos de pessoas, tornando impossível a transmissão de experiências entre elas; um segundo aspecto tem a ver com o declínio do trabalho artesanal, sendo substituído

pelas formas industriais de produção, que não possibilitam mais tempo disponível para as narrativas e para que o artífice dê “forma à imensa matéria narrável”, fato que o levava a “participar assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra”; por fim, o processo de isolamento dos indivíduos no interior da sociedade capitalista impossibilita o reconhecimento da importância que o ensinamento de uma moral, de uma atitude ou de um conselho tem quando se trata de um coletivo, pois estas carregam em si uma memória e tradição coletivas, mas não tem mais espaço numa sociedade individualizada.

Essa impossibilidade da experiência (*Erfahrung*) ocasionada por este desenvolvimento da técnica e pela intensificação do individualismo, traduz-se no fim da memória coletiva (BENJAMIN, 2012a, p. 213), que acarretou o fracasso da experiência e da arte de contar, deixando de lado a tradição, diretamente ligada a uma sabedoria coletiva narrada nas comunidades e que, em suma, se perde com a modernidade, possibilitando aos homens meras vivências (*Erlebnis*).

Nesse contexto, a narrativa perde seu lugar para o romance e a informação jornalística, por exemplo; esta última caracteriza-se por princípios como “novidade concisão, clareza e sobretudo a não relação das notícias umas com as outras” (Idem, 2015a, p. 109), cuja intenção é “isolar os acontecimentos em relação àquele domínio em que poderia interferir na experiência do leitor” o que possibilita isso são tanto os princípios da informação jornalística, quanto sua “paginação e o registro da linguagem” assim como pelo seu isolamento da “tradição”.

Para Benjamin (Ibidem), “na substituição do antigo relato pela informação e desta pela sensação, reflete-se a crescente redução da experiência”, problemática que aparece quando se analisa a proposta inicial de filosofia para crianças: pensando na instrumentação lógica das crianças para que aprendam a pensar melhor, tendo suas discussões amparadas na mera opinião e discussão subjetiva, dando vazão à sensação sobre dada questão, suprimindo a relação com a história, a tradição e o conhecimento.

Os novos modos de comunicação modernos são distintos da narrativa, pois esta não tem como foco a transmissão da “pura objetividade do acontecimento”, foco da informação, por exemplo, mas preza por integrar o acontecimento na vida do “contador de histórias”, a fim de “passá-lo aos ouvintes como experiência. Por isso o contador de histórias deixa na experiência as suas marcas, tal como o oleiro deixa

as das suas mãos no vaso de barro” (Ibidem). Marcas estas que já não são mais possíveis de serem deixadas na modernidade justamente pela pobreza de experiências a que o homem moderno está posto.

Entretanto, Gagnebin (2012, p. 10) ressalta que a teoria benjaminiana não pode ser “reduzida a uma dimensão nostálgica e romântica”, mas deve-se considerar o aspecto “construtivista”, que é “essencial” nas suas teses *Sobre o conceito de história*, principalmente na tese 17, indicando que a “historiografia marxista tem em sua base um princípio construtivo” e, neste sentido, a reconstrução da experiência, a *Erfahrung*, deveria ser acompanhada por uma “nova forma de narratividade”, ressaltando que esta não pode ser resgatada, mas sim recolocada a partir de novas vivências que proporcionariam uma outra relação com a memória e a história (LOWY, 2005, p. 136).

Assim, reconhecendo que “o depauperamento da arte de contar parte, portanto, do declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e a um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem” (GAGNEBIN, 2012, p. 11; 2013) e que esse duplo depauperamento é uma perda dolorosa, mas também um fato que não se pode negar, Benjamin encontra na obra dos cubistas, dos artistas da Bauhaus, nos filmes do Chaplin novas bases para uma prática estética possível sob este contexto, pois eles buscaram uma “nova objetividade (*Sachlichkeit*)²³, em oposição ao sentimentalismo burguês que desejaria preservar a aparência de uma intimidade intersubjetiva” (Ibidem, p. 12).

Deste modo, é preciso reconhecer que estas tendências “progressivas”,

Que reconstroem um universo incerto a partir de uma tradição esfacelada, são, em sua dimensão mais profunda, mais fiéis ao legado da grande tradição narrativa do que as tentativas previamente condenadas de recriar o calor de uma experiência coletiva (*Erfahrung*) a partir de experiências vividas isoladas (*Erlebnis*). (loc. cit.).

Esta reconstrução é possível, segundo Gagnebin (2012; 2013), porque essas tendências compreenderam e se serviram da dimensão da “abertura” que está apoiada na narrativa tradicional, tanto na “plenitude do sentido”, quanto na sua “profusão ilimitada” e no seu “não acabamento essencial”. No intuito de clarificar isso de modo a “identificar esse movimento de abertura na própria estrutura da narrativa

²³ Importante frisar que a “nova objetividade” (*Sachlichkeit*) ressaltada por Benjamin não tem relação com o movimento artístico Nova Objetividade (*neue sachlichkeit*).

tradicional”, elenca como primeiro movimento o “infinito da memória”, exemplificado modernamente na obra proustiana, onde “cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta etc. Essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outros textos”.

O segundo movimento aponta para a leitura e a interpretação, tendo como exemplo Heródoto e sua característica de não colocar em sua escrita da história um “esquema global de interpretação e explicação”, ele a conta sem dar “explicações definitivas”, suas narrativas são como sementes que se conservaram no tempo com todo seu potencial germinativo (BENJAMIN, 2012, p. 220). A partir deste exemplo Benjamin vai indicar, em suas teses, que o historiador materialista deve ser um cronista que, “narrando os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (Ibidem, p. 242).

Deste modo, dois aspectos tornam-se importantes de serem refletidos sob a concepção de experiência em Benjamin: em que medida proporcionar às crianças desde cedo o contato com a filosofia e sua produção histórica (rompendo com uma concepção de *continuum*²⁴) possibilita essa compreensão e relação outra com a narrativa e com o conhecimento, por meio de vivências compartilhadas com seus pares, com o conhecimento e o filosofar, no intuito de promover uma reconstrução da experiência? Assim como, pensar, em contraposição às novelas lipmanianas, de que modo pode o professor empreender uma prática de educação filosófica com as crianças que não abra mão de sua história e dos conhecimentos produzidos historicamente, mas apresente estes de maneira a proporcionar uma relação com ela?

A fim de exemplificar o modo como as diferentes compreensões do que seja experiência refletem-se na práxis educativa, assim como indicar que narrativa é possível sob a perspectiva benjaminiana, de modo que se promova a reflexão e problematização das e com as crianças, como também o contato com o conhecimento historicamente produzido na filosofia, fazendo com que cada história

²⁴ Essa relação com a história está expressa em suas teses *Sobre o conceito de história* (2012a, p. 241) que tornam clara a compreensão da história que o materialismo histórico deve possuir, reconhecendo a necessidade de “atualizar” o passado, colocando o presente em uma “situação crítica” de modo a romper com a repetição histórica, com sua compreensão como um *continuum*. É preciso que se reconheça o objeto histórico como mônada (KONDER, 1999, p. 101).

torne-se ensejo para uma nova história, sem explicações definitivas, mas possibilitando o rever de cada elemento desta em detrimento de uma prática meramente instrumental e opinativa, trazemos as narrativas radiofônicas benjaminianas em contraponto às novelas lipmanianas. Na obra *A hora das crianças: narrativas radiofônicas*, de Walter Benjamin (2015b), há bons indícios a respeito desta outra forma de narrar para crianças e, deste modo, suscitar a reflexão filosófica.

Essas narrativas radiofônicas para crianças foram ao ar entre os anos de 1927 a 1933, apenas três anos após a chegada do rádio na Alemanha, por meio delas Benjamin possibilitava aos seus ouvintes uma nova relação com a cultura, a cidade, a história. Como coloca Buck-Morss (2002, p. 61), o "objetivo era pedagógico: ensinar a jovem audiência a ler a paisagem urbana e os textos literários gerados por ela como expressões de história social. A atitude política crítica desses programas é explícita". Entretanto, apesar deste objetivo, não havia nas narrativas uma voz autoritária, mas sim questionadora,

A mensagem didática emerge sem esforço e vence a resistência da audiência a partir das anedotas históricas, as histórias de aventuras e as biografias das figuras literárias. Como narrador de histórias, Benjamin parece entrar em cumplicidade com as crianças e também com as classes baixas, para quem a educação tinha sido tradicionalmente uma lição de humilhação intelectual. (Ibidem).

Nelas o filósofo não traz meras informações sobre o que trata e nem mesmo uma percepção subjetivista e pessoal das coisas, mas traz a marca da memória coletiva, expondo aspectos sociais, culturais, econômicos e históricos. O contato com esta narrativa benjaminiana leva à reflexão sobre o modo como o Programa de Filosofia para Crianças torna o ensino da filosofia desvinculado da relação com a produção filosófica e com as reflexões desta, que têm relação direta com o contexto social no qual o filósofo estava incluído, tornando o processo de ensino esvaziado da relação com a produção histórica do conhecimento, com o outro e com seu contexto, promovendo a mera instrumentação do pensar.

Para ilustrar de maneira mais clara estas distintas compreensões serão expostos aqui alguns trechos de uma das novelas de Matthew Lipman e do manual que a acompanha e algumas das narrativas radiofônicas de Walter Benjamin destinadas às crianças ouvintes e que tratam de elementos próximos àquilo que Lipman discute.

2.1.1 Analisando as Novelas Filosóficas e as Narrativas Radiofônicas

Para promover a análise das distintas compreensões de experiência e narrativa a partir da produção dos dois filósofos foram escolhidos alguns de seus escritos que tinham elementos comuns de discussão e o enfoque de comunicação às crianças. Assim, foi eleita a novela lipmaniana *Issao e Guga* (LIPMAN, 1997) e o manual do professor que a acompanha, o *Maravilhando-se com o Mundo*, pois essa novela é destinada para crianças da antiga 1ª e 2ª série do ensino fundamental brasileiro; já as narrativas radiofônicas benjaminianas escolhidas foram: *Bandoleiros na antiga Alemanha*, *Borsig*, *Passeio pelos brinquedos de Berlim* e *Os Bootleggers*²⁵ (BENJAMIN, 2015b) por tratarem de assuntos vinculados àqueles que aparecem nos trechos da novela.

A novela *Issao e Guga*, de acordo com as orientações do manual do professor, tem como objetivo “introduzir as crianças, primeiramente, às habilidades de raciocínio mais elementares, às habilidades de ordem mais elaborada na metade do livro e às habilidades ainda mais complexas na última parte dele”. Lipman busca evidenciar que seu objetivo é “desafiar as crianças a pensarem por si mesmas”, mas que no processo também há a necessidade de “incentivá-las a serem razoáveis”, o que torna necessário fornecer a elas um “modelo de coerência e razoabilidade” através das atividades que propõe no manual do professor, pois “por mais caótica e complexas que as mentes das crianças possam ser” é preciso ensiná-las a organizarem “tecnicamente” seus pensamentos (LIPMAN; SHARP, 1997, p. 23).

Ao marcar a distinção entre suas novelas e as demais produções para crianças, indica que *Issao e Guga* difere “radicalmente dos livros infantis comuns”, pois

Apresenta pessoas discutindo a verdade, a beleza, o que é bom, expondo suas opiniões com relação ao que é precioso, especial, perfeito, e tentando encontrar razões que justifiquem suas opiniões. O programa busca, desta maneira, fornecer um modelo do que é apresentar informações às crianças num ambiente de apreciação e de julgamento reflexivos, em vez de um ambiente de aceitação passiva e acrítica ou de descrença não questionada”. (Ibidem, p. 19).

²⁵ Devido ao tamanho das narrativas benjaminianas e o fácil acesso a sua publicação elas serão apenas citadas, colocaremos como Anexos apenas os trechos citados da novela lipmaniana *Issao e Guga*.

Essa novela traz personagens que são crianças e estão juntas investigando alguns aspectos da natureza, em especial da zoologia e ecologia sendo que, como aponta o autor, no início do material a ênfase está sobre os conceitos filosóficos e habilidades de pensamento, focando na formação de conceitos como a análise, a clarificação e passando posteriormente para a interpretação dos conceitos científicos (Ibidem, p. 25).

O que chama a atenção em todo material são os modos de conduzir as atividades. Apesar da teoria lipmaniana (LIPMAN, 2001) pressupor a interação das crianças e buscar promovê-la através da leitura e discussão dentro da comunidade, isso não aparece nas proposições de atividades, aqui tratando especificamente deste material (LIPMAN; SHARP, 1997) que tem na maioria dos episódios alguns questionamentos como indicativos para a condução da discussão com os estudantes. As atividades propostas se configuram em exercícios de lógica a serem resolvidos pelas crianças, que deixam de lado o processo criativo e reflexivo em proveito da execução, do treinamento.

Essa situação pode ser exemplificada com a atividade sugerida para o episódio II do Capítulo 1 (Anexo 1) desta novela. O texto trata dos papéis sociais e o modo como as pessoas lidam com o desempenho destes (Anexo 2); já o manual do professor propõe a reflexão sobre papéis que são compatíveis e incompatíveis, pois considera “compreensível que muitas pessoas tenham dificuldades para ordenar as inconsistências dos papéis em suas vidas e que se vejam obrigadas a desistir de um ou outro, quando se tornam incompatíveis entre si” (LIPMAN; SHARP, 1997, p. 67).

Para tanto, no manual é sugerido, como primeiro exercício, que as crianças apontem qual o papel de algumas pessoas, como, por exemplo, “da pessoa que, na sala de aula, está sentada atrás da mesa na frente da classe”, “das pessoas que combatem os crimes”, “das pessoas que trabalham em fábricas”. Conclui-se, na análise textual, que as crianças respondem a uma pergunta sem propor provocações mais filosóficas ou sociais, nem indicar elementos para a discussão. No trecho da novela que está atrelada a essa sugestão de atividade conta a seguinte narrativa:

Estou passando o verão aqui na fazenda com meu avô, com minha avó, e com minha irmã Satie. Meu pai teve que fazer uma viagem de negócios. Ele faz móveis.
Guga mora na casa vizinha à fazenda. Ela tem um cavalo. O nome dele é Vivaldi.

Meu avô parece o D. Pedro II. Ele está sentado na cadeira de balanço, quero dizer, meu avô, não D. Pedro. O xale da vovó está no encosto da cadeira. Sempre me pergunto porque a cadeira veste o xale, em vez dela. (LIPMAN, 1997, p. 5).

A única menção à questão dos papéis sociais que aparece muito sutilmente é o do pai de Issao que é marceneiro e pai, problemática passível de ser levantada apenas pela leitura do manual, pois a narrativa da novela não enseja tal discussão. No segundo exercício, sobre “papéis compatíveis e incompatíveis”, propõe as seguintes questões:

Uma pessoa pode ser pai e fabricante de moveis ao mesmo tempo.

Uma mesma pessoa pode, ao mesmo tempo, ser:

1. Tio e tia?
2. Fazendeiro e vizinho?
3. Tio, fazendeiro e contador de histórias?
4. Avô, tio, contador de histórias e dorminhoco?
5. Avó, filha, mãe, tia e motorista de caminhão?
6. Vizinho, primo, amigo, homem de negócios, pai e filho?
7. Vizinho, primo distante, carpinteiro, cunhado e esposa?
8. Torcedor de futebol, ator amador, jogador de futebol profissional, bisneto e jogador de futebol amador?
9. Estudante, baderneiro, tio, colecionador de selos e contribuinte de impostos?
10. Prisioneiro acusado de um crime e homem inocente? (LIPMAN; SHARP, 1997, p. 68).

Essas indicações de discussão e atividades demonstram um caráter técnico e treinamento da proposta, o intuito de realizar com as crianças um exercício de percepção lógica, ignorando a potencialidade da reflexão da coletividade, de pensar as relações econômicas, sociais e culturais que permeiam uma questão tão ampla como os papéis sociais. Nesse sentido podemos trazer como contraponto a narrativa de Benjamin (2015b, p. 139-148) sobre os *Bandoleiros na antiga Alemanha*. O autor expõe o surgimento dessa “classe” na Alemanha, endossando a dedicação dos bandoleiros à arte do furto.

Com o intuito de contar e apresentar “o modo de pensar, os hábitos e as convicções” destes bandos que se configuraram como uma comunidade com código de ética, costumes e até mesmo leis e língua própria, Benjamin problematiza:

Se os bandoleiros não tivessem nada de especial que os distinguisse dos outros criminosos em geral, ainda assim continuariam sendo os mais ilustres entre todos, pois sua história é única. A história dos grupos de bandoleiros é parte da história cultural da Alemanha, na verdade da Europa inteira. Mas não só pelo fato de eles possuírem uma história, e sim também, ao menos por um longo tempo, pelo orgulho e a consciência de pertencerem a uma classe que vem de uma longa tradição. (Ibidem, p. 139).

A narrativa se estende por mais algumas páginas, trazendo os elementos acima elencados sobre os bandoleiros. Há um resgate, por meio da narrativa e da rememoração, de questões sobre o que caracteriza uma classe, os papéis que uma classe como essa desempenha socialmente. Benjamin (loc. cit.) indica também sua construção familiar tradicional e, em dado momento, provoca os ouvintes no sentido de fazê-los pensar em como se pode querer apresentar a “riqueza” de características de uma classe que pratica atividades ilícitas? O interessante na construção narrativa são os desvios, mas que sempre corroboram para a reflexão proposta. Em Benjamin (1984a, p. 50) o desvio é o método, “incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas”.

Não bastasse todas as provocações acima elencadas, ao final da narrativa o autor aponta que existiram bandoleiros nobres e provoca:

Certamente isso só foi descoberto quando os bandoleiros começaram a desaparecer. Ou será que eles começaram a desaparecer exatamente por causa desta descoberta? Pois a forma desumana com a qual até hoje eles foram perseguidos e punidos, muitas vezes enforcados por causa de um simples furto, acabou por impedir que um bandoleiro voltasse a ser cidadão pacífico. A crueldade do direito penal antigo teve tanta importância para o surgimento dos bandoleiros como o novo direito penal, mais humano, teve para o seu desaparecimento. (BENJAMIN, 2015b, p. 148).

Nessa narrativa pode-se ver considerações interessantes sobre o papel social de um grupo que surgiu no país e continuava povoando as histórias e o imaginário coletivo, de modo a esclarecer elementos de sua historicidade. São estes detalhes que suscitam a reflexão a respeito do modo como a compreensão da experiência de forma mecânica, instrumental e subjetiva, desconectada dos aspectos históricos, culturais e sociais promove um processo educativo para as crianças que endossa a impossibilidade de romper com a separação entre práxis e reflexão, provocação posta por Marx (2004) e trazida como base da teoria de Agnes Heller, (1983) ao considerar a filosofia como modo de vida, que parte dos carecimentos do sujeito, ou seja, das necessidades que lhe surgem na vida cotidiana.

Esse resgate da memória do coletivo, empreendida por Walter Benjamin tanto em suas *Narrativas Radiofônicas* (2015b) para crianças quanto em suas memórias

de infância²⁶ demonstram o rico papel que as narrativas podem desempenhar em relação à reflexão, à educação filosófica e ao conhecimento.

Saviani (1985) defende que a filosofia é sempre procura, e não posse, por isso o trabalho de filosofia é de reflexão, mas esta reflexão se dá a partir dos conhecimentos que se possui, não ignorando a experiência de vida, mas tendo claro que filosofar é refletir, interrogar-se e problematizar, ou seja, ao se definir a filosofia como reflexão não se pressupõe nela um conhecimento de “primeiro grau”, mas sim de “segundo”, pois é “um conhecimento do conhecimento, um saber do saber”, por isso nem toda reflexão pode ser considerada filosófica, mas para sê-lo é preciso que seja *radical, rigorosa e de conjunto* (Idem).

Partindo destes três elementos, Silveira (2001), ao analisar a proposta lipmaniana considera que nenhum destes requisitos é atendido:

Na comunidade de Investigação não há preocupação em ir até a raiz do problema em questão, visto que a discussão gira em torno de opiniões dos próprios alunos sem que ocorra aprofundamento significativo; também não há preocupação em sistematizar e fundamentar as conclusões, uma vez que o mais importante não é o conteúdo ou as respostas a que cheguem os alunos para suas indagações, mas o processo mesmo de discussão; por fim, não há nenhuma preocupação em que os temas discutidos sejam compreendidos numa perspectiva de totalidade, visto que os mesmos são dispersos aleatoriamente pelos romances, sem qualquer contextualização. (Ibidem, p.111).

Esse enfoque sobre a opinião pessoal, descolado do todo histórico e social, foi problematizado por Benjamin (2012a; 2015a, p. 109), como já apontado acima. O autor ressalta como essa condição subjetivista foi responsável pelo depauperamento da experiência na sociedade. Pensar uma prática educacional que traga para a sala de aula o endossamento desta condição é problemático, dado que uma discussão meramente opinativa, vinculada à compreensão de experiência como troca subjetivista em detrimento da compreensão histórica dos fatos, acaba por “isolar os acontecimentos em relação àquele domínio em que poderiam interferir na experiência do leitor”, que é o que ocorre com a informação e faz com que ela não se integre à “tradição” (BENJAMIN, 2015a, p. 109).

É neste sentido que, ao se comparar as narrativas benjaminianas às novelas lipmanianas evidencia-se o problema que se instala na sociedade moderna a partir da substituição do relato (narrativa), que traz a marca da experiência do sujeito com

²⁶ Suas memórias da *Infância em Berlim por volta de 1900* estão reunidas na obra *Rua de mão única* (2012b).

os acontecimentos, pela informação e, posteriormente, pela sensação: ocorre aí um descolamento do coletivo que inviabiliza a possibilidade de experiência. Esta instrumentação da criança, a partir da lógica, visa possibilitar a ela uma melhor forma de organizar as informações recebidas, de comunicar suas opiniões, mas, ao ignorar a história cultural, econômica, social e os conhecimentos e reflexões filosóficas produzidos, acaba por desconhecer seu pertencimento social, sua identidade.

Do mesmo modo se impinge ao professor essa situação, pois, obrigatoriamente, a prática com o PFC deveria se dar através da aplicação da metodologia completa: novelas, manuais e atividades propostas, o que coloca o professor na condição de aplicador e o impede de trazer no processo de ensino sua relação com a história da filosofia e as diversas filosofias produzidas que, tanto para Benjamin (2012a) na relação narrativa, quanto para Heller (1983) no sentido da recepção filosófica, são fundamentais: não se pode tirar do sujeito esta relação com a memória coletiva, seja ela cultural, histórica ou filosófica.

Benjamin (2015a, p. 109), indica que a informação se diferencia do relato narrativo também porque esse não tem como foco transmitir a “pura objetividade do acontecimento”, mas sim integrá-lo à vida do narrador, daquele que conta a história, a fim de que o transmita aos ouvintes como experiência, pois deixa “na experiência as suas marcas, tal como o oleiro deixa as das suas mãos no vaso de barro” (Ibidem). Mesmo não sendo possível, para Benjamin, haver na modernidade essa experiência narrativa que deixa suas marcas, ainda assim considerava possível uma barbárie positiva²⁷ como o fizeram as tendências “progressistas” da arte moderna (GAGNEBIN, 2012, p. 12).

É preciso considerar que, mesmo Lipman (2001, p. 82-96) apontando como foco o desenvolvimento do pensar crítico, criativo e cuidadoso, este processo todo tem como base o desenvolvimento “técnico”, mecânico e não orgânico e amparado

²⁷ A ideia de barbárie positiva em Benjamin tem a ver com o combate a barbárie negativa, que caracteriza a sociedade burguesa. O termo “bárbaro” é de origem grega, utilizado para caracterizar os povos não-gregos, considerados incultos, primitivos, atrasados. Historicamente foi adquirindo significados distintos e, segundo Lowy (2019), ganha nova legitimidade entre os filósofos iluministas, sendo herdado, posteriormente pela esquerda. Walter Benjamin (2012a; apud KONDER, 1999) traz em sua obra dois conceitos de barbárie que se complementam dialeticamente: a barbárie negativa do projeto burguês que lançou a sociedade numa condição de empobrecimento da experiência, assim, seu conceito positivo de barbárie expressa a reação à essa, no sentido de buscar meios de lutar contra sua manutenção. Identificou assim, a possibilidade de uma barbárie positiva na arte, na cultura, nas mídias (como o rádio e cinema) e na infância.

pela apropriação do conhecimento. Importante ressaltar que esta crítica não expressa uma defesa ao ensino da história da filosofia, com vistas à memorização. Este itinerário pelo pensamento filosófico, historicamente construído, possibilita ao estudante o acesso ao conhecimento, a um arcabouço teórico e histórico, assim como de compreensão epistemológica, política, social e cultural.

Esse processo, a médio e longo prazo, possibilita ao estudante perceber a estrutura de pensamento de dado filósofo, social e historicamente localizado, e a gênese do seu problema, para além da mera compreensão das suas teses sobre o problema, pois “o ‘fazer’ filosofia supõe também, necessariamente, um ‘aprender’ filosofia” (Ibidem, p. 113).

Outro trecho que evidencia o foco na instrumentalização lógica, em detrimento dos aspectos históricos, culturais e sociais da problematização, aparece quando Issao conversa com seu avô:

Subo no colo do vovô e olho as mãos dele. Ele tem mãos grandes e a pele da palma das mãos é tão dura! Acho que isso acontece quando se trabalha tão duro quanto ele.

- Vô, conta do tempo que você era marinheiro [...] (LIPMAN, 1997, p. 6).

Nessa provocação milhares de possibilidades surgiriam, tanto para a narrativa quanto para a discussão, mas a novela continua com um diálogo fragmentado e informativo que não mostra a “experiência” deste marinheiro:

- Não consigo me lembrar, já faz muito tempo...

- Claro que você consegue, vô. [...]

- Estávamos navegando de Santos a Bombaim, ladeando a costa da África. Era de tardinha e estávamos tão perto da margem que dava pra ver as árvores e as praias. O sol fazia a areia brilhar como se ela tivesse misturada com ouro. Ai então eu vi leões.

-Leões?

- Isso mesmo, leões. Já eram bem grandes, mas estavam brincando como se fossem gatinhos: rolando de costas, lutando uns com os outros, rastejando, saltando e fingindo morder e arranhar os outros...

- Queria que Belé pudesse ter brincado com eles. Aqui na fazenda, ele não tem amigos! A única coisa que ele tem vontade de fazer é caçar passarinhos.

- Como eu estava dizendo, Issao, os leões tinham olhos dourados, patas douradas e tufo dourado na ponta do rabo. Era isso o que nós víamos do navio.

- E depois, o que aconteceu, vô? Não tem mais?

- Não – diz vovô com um sorriso num lado da boca (o lado que funciona melhor). – Esse é o fim da minha história, e é hora de você ir pra cama. [...] (loc. cit.).

No material do professor, que serve de base para a prática em sala de aula, constam atividades relacionadas às “Percepções e Sensações” (Anexo 3), indicando exercícios de perguntas aos estudantes a partir do episódio, nele, coloca que “*perceber* normalmente é usada com referência às operações dos sentidos [...] quando esses são usados de um modo consciente e atento”, assim como as percepções são identificadas como “resultado de nossa atenção e são muito diferentes de uma consciência flutuante ou de um vago estado de consciência. Toda percepção tem um núcleo cognitivo, pois ela representa deliberação e escolha, em vez de submissão à experiência aleatória” (LIPMAN; SHARP, 1997, p. 70).

Assim, sugere uma atividade que tem como propósito “descobrir o que significa *perceber* um animal”,

Pense no seu animal de estimação. Depois, responda as perguntas e diga qual ou quais sentidos você usou: a visão, a audição, o olfato [...]

1. De que cor é o seu animal? E ele tem mais de uma cor?
2. Como você acha que ele se sente quando você passa a mão nele?
3. Seu animal faz algum som? Você pode imitar esse som?
4. Seu animal é leve ou pesado?
5. Seu animal é grande ou pequeno?
6. Seu animal tem um cheiro? Se ele tem, como é esse cheiro?
7. [...] (Ibidem, p. 70).

Essa proposta de investigação está relacionada à narrativa do avô que relata que “dava para ver as árvores e a praia” e “ai então eu vi os leões” (Ibidem); do mesmo modo, propõe, a partir do trecho “o sol fez a areia brilhar como se ela estivesse misturada com ouro”, um exercício com enfoque na discussão sobre o “que percebemos quando prestamos atenção?”. Em ambas as propostas o que vemos é a narrativa à serviço de exercícios para treinar o pensamento através do cuidado com elementos técnicos da linguagem.

Deste modo, resgatando o questionamento de Issao ao avô neste episódio da novela, consideramos que ao invés de negligenciar os questionamentos de Issao, Lipman poderia ter posto na fala do avô uma narrativa que trouxesse elementos histórico-culturais que endossariam a reflexão e a relação com os fatos concretos, de navegação e caça de baleias, sobre o contexto da ação, porque navegavam, qual era o papel social do avô no navio, entre outros.

Benjamin marca essa possibilidade em narrativas que apresentam, por exemplo, a indústria berlinense, expondo, de modo crítico e pautado em reflexões econômicas, as curiosidades desses espaços. Ao tratar da fábrica de locomotivas

Borsig (2015b, p. 77), o filósofo resgata aspectos econômicos, sociais e históricos concretos. A narrativa não deixa de ser encantadora e instigante à infância, suscitando possibilidades de discussão filosóficas, por exemplo, quando indica que “neste momento a Borsig fabrica 70 locomotivas para a Sérvia, como reparação aos danos causados pela guerra” (Ibidem, p. 80), ou quando destaca que há dentro dela um departamento de formação de aprendizes, que são em grande parte filho dos trabalhadores da fábrica e que estão se preparando profissionalmente. São aspectos que provocam filosoficamente e que podem mobilizar o reconhecimento dos carecimentos no leitor, que o incluem na narrativa.

No episódio 4, ainda do Capítulo 1 (Anexo 4), Issao relata sua vivência no banho:

Estou na banheira. Ela é antiga, grande, e está apoiada em quatro pernas. Mas as pernas não têm joelhos. Então, imagino que são apenas pés. Na realidade parecem pés de leão. Você já viu uma banheira que tem pés? A água está super quente e o banheiro fica cheio de vapor. Deixo a água correr. A banheira fica cheia até o buraquinho por onde a água entra quando está transbordando. Gosto do barulho que ela faz quando entra por esse buraco. Será que a água entra ou sai por esse buraco? [...] (LIPMAN, 1997, p. 7-8).

Neste episódio do banho, no manual do professor, são indicados como ideias principais para discussão: desenvolver conceitos, matéria, generalização, associação e o modo como uma coisa nos lembra outra (LIPMAN; SHARP, 1997, p. 74); na primeira proposição de atividade, centrada no objetivo de desenvolver conceitos, sugere-se agrupamentos conceituais, separando sinônimos de antônimos, por exemplo, do que significa “molhado”, essa atividade é proposta a fim de “cultivar” um grupo de habilidades, como: “classificar, definir, descobrir alternativas, distinguir diferenças de espécie e de grau, exemplificar” (Ibidem).

Depois propõe-se a discussão dos estados da matéria, as mudanças de estado, evidenciando que a narrativa não está aí em prol da imaginação, da reflexão e problematização da criança, mas funciona como uma “isca” para levar a criança à prática de exercícios de lógica a fim de desenvolver um pensar “melhor”.

Resgatar Walter Benjamin nesse diálogo com a produção filosófica para crianças em Matthew Lipman tem como intuito ressaltar a possibilidade de pensar uma outra forma de educação filosófica que, ancorada na compreensão histórica benjaminiana e nos elementos da arte de contar histórias, não desconsidere o

caráter de ator social da criança, passível de acesso e compreensão dos elementos políticos, culturais e econômicos da sociedade.

Essa leitura crítica das novelas lipmanianas nos leva a questionar, como fez Benjamin (2009, p. 153) em seus escritos sobre os livros destinados às crianças, se estas novelas criadas “para crianças” não estariam na verdade “pervertendo”²⁸ aquilo que tanto fascina as crianças: as histórias. Não estaria camuflando sob elas um processo de pauperização da experiência, visto que, além da problemática base epistemológica sobre a qual se assenta a produção lipmaniana, ignora-se o papel fundamental que o brincar tem para a criança, assim como sua capacidade de acessar a cultura, a história e os conhecimentos produzidos historicamente. Não apenas as narrativas são preciosas para as crianças, como também, em se tratando de um material didático a ser utilizado em sala de aula, a possibilidade de interação e criação da criança e de descoberta a partir destes materiais e práticas com seus pares.

Lipman (1990) reiterava em seus escritos que as novelas não deveriam ser ilustradas a fim de aguçar a imaginação das crianças. Entretanto, não se encontra espaço para ela em seu material, pois sua escrita breve e descontinuada a cada capítulo da novela, articulada às sugestões de atividades nos manuais propondo o domínio de elementos da linguagem e da lógica ao fim de cada episódio não promovem espaço para a criança e sua produção, vê-se na verdade um campo árido e vazio de espaços criativos.

Nas cartilhas elogiadas por Benjamin estão presentes as características das crianças, garantindo a elas a realização da sua infância sob o caráter da ludicidade e do brincar. O filósofo enfatiza, em seus dois textos sobre as cartilhas de Seidmann-Freud (BENJAMIN, 2009)²⁹, as instruções dadas aos adultos, ressaltando que a cartilha “não está direcionada para a ‘aquisição’ e ‘domínio’ de uma determinada matéria”, função que o filósofo considerava adequada aos materiais destinados aos adultos. Para as crianças defendia como fundamental considerar a “maneira de ser” delas, “para quem a aprendizagem, como tudo o mais, significa pela sua própria natureza uma grande “aventura”” (Ibidem, p. 153).

²⁸ Benjamin alerta para essa “perversão” das histórias infantis ao analisar os materiais produzidos para as crianças (BENJAMIN, 2009, p. 153).

²⁹ Os textos são: *Chichleuchlauchra: Sobre uma Cartilha* (2009, p. 139) e *Princípios Verdejantes: novos elementos a respeito de cartilhas lúdicas* (idem, p. 151).

O que é relevante nestes materiais por ele elogiados é a “soberania da criança que brinca” (Ibidem) em detrimento da imposição das “primeiras letras e algarismos”, pois os “exercícios aplicados” após as histórias de forma mecânica não são “outra coisa senão uma traição executada pela coisa mais confiável e querida que a criança possuía depois de sua mãe: as histórias”. Essa fala traduz bem o elemento com que se artificializa e desconecta a criança e a filosofia: as novelas filosóficas, vendidas para o mundo todo, além de estarem separadas da cultura de cada país que aplicou o programa, ainda impunham à criança, a partir de situações entre personagens infantis, um meio árido e pouco criativo de se servir da história e compreender a filosofia: a mera instrumentação lógica (SILVEIRA, 2001).

Na narrativa *Passeio pelos brinquedos de Berlim* (BENJAMIN, 2015b), por exemplo, vemos que Benjamin, além de descrever o que encontrou pelas galerias berlinenses, dá a dimensão histórica do surgimento dos brinquedos, proporcionando às crianças um passo atrás na compreensão de que os brinquedos não foram desde sempre “invenção dos fabricantes de brinquedos” (Ibidem, p. 71). É deste modo que os elementos históricos, econômicos e sociais vão pululando na narrativa benjaminiana, de modo a trazer sua “marca”, sua experiência em relação àquilo que está tratando e não apenas informações sobre o assunto, pois o intuito não é promover apenas a instrumentação do pensamento, mas a compreensão de suas múltiplas facetas.

Nessa relação com o conhecimento evidencia-se que o “decisivo não é a progressão de conhecimento em conhecimento, mas o salto em cada conhecimento isolado de si”, expressando a “marca imperceptível da autenticidade”. É esta marca que possibilita a distinção “de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão” daquele autêntico (BENJAMIN, 2012b, p. 271), sendo necessário a todo conhecimento trazer em si um “mínimo de contrassenso”.

Neste plano, as narrativas benjaminianas tinham como marca o ofício do boticário, que, “grama a grama, ou gota a gota”, vai pesando os ingredientes para formar a combinação definitiva (BENJAMIN, 2015b, p. 235). No diálogo com seus ouvintes indica que não há graça na informação, mas que no ofício do narrador que, como o boticário, seleciona e mede seus componentes, neste ato sim “há graça”, há a relação com o conhecimento expressando a experiência do narrador em relação aos fatos: “Ora essa!’ Vocês vão dizer. Se o senhor vai contar sobre o terremoto de

Lisboa, então que comece pelo princípio [...]” (Ibidem, p. 235), mas não há um princípio, suas narrativas são permeadas pelo desvio, pelo contexto histórico, cultural, econômico, buscando resgatar o “insignificante” que as permeia.

Esse elemento reaparece nos escritos benjaminianos quando se reporta, por exemplo, aos livros usados na sua infância escolar. O autor aponta que haviam coisas a se decorar e coisas desnecessárias como os elementos da “história da cultura”, que contavam sobre “os costumes e tradições das pessoas em tempos antigos, suas crenças, sua arte, ciência, suas construções, etc”, estes trechos eram escritos em letras pequenas e, por serem considerados menos importantes não eram tratados: “o professor de alemão dizia: isso vocês vão ver na aula de História, e o professor de História: isto vocês vão ver na aula de alemão”, mas ressalta que “no final acabávamos quase sempre sem ouvir nada” (Ibidem, 2015b, p. 181).

Nesse resgate da sua memória Benjamin expressa que o centro de atenção das crianças não está no caráter técnico e lógico, mas nos detalhes, isso é caro à infância e tem sido deixado de lado em seu processo formativo, o que chama a atenção ao se pensar de que modo pode-se conduzir a prática de educação filosófica com crianças não ignorando essa relação dela, como ator social, com o que a cerca.

Foi através das suas narrativas radiofônicas para crianças que Benjamin levava adiante, nas palavras de Rolf Tiedemann (1985 apud BENJAMIN, 2015b, p. 7) o Iluminismo (*Aufklärung*) revelando-se “um pedagogo tão discreto quanto engenhoso que, assumindo o lugar de narrador [...]”. Segundo Queiroz (2015, p. 64),

a ideia de Iluminismo a que se refere Tiedemann só faz sentido quando olharmos com atenção para o nome original do programa: ‘Aufklärung für Kinder’. ‘Aufklärung’ pode ser traduzido do alemão como esclarecimento, explicação, descoberta e Iluminismo. Assim, uma livre tradução do nome do programa para o português pode ser: ‘Iluminismo para crianças’³⁰.

Mas esse processo não se dá a partir da compreensão da criança como devendo ser disciplinada e instrumentalizada com um pensar lógico, como o PFC recomenda, mas reconhece-se a criança como legítima interlocutora, que pode ter

³⁰ Queiroz (2015, p. 64), ressalta que “se quisermos explorar os sentidos de Iluminismo implicados na fala de Tiedemann e no nome do programa de rádio, podemos buscar no conjunto da obra de Benjamin uma leitura que permite pensar essa expressão como um posicionamento político que convoca o adulto a repensar o conceito de infância”.

acesso ao conhecimento e reflexão acerca de temas que dizem respeito à cultura, sociedade e história, que talvez até soem “impróprios” para essa fase, mas que se fazem necessários, pois “a criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas” (BENJAMIN, 2009, p.55).

Isso fica evidente na narrativa intitulada *Os Bootleggers*, por exemplo, quando Benjamin (2015b, p. 208) dialoga com os possíveis ouvintes adultos, pais, que podem questioná-lo por abordar a rede de contrabando de bebidas nos Estados Unidos da América. Ele coloca aos ouvintes um questionamento interessante:

Provavelmente mais de um adulto dos que puderam se perder nesta “Hora das Crianças” se interessa por esse tipo de gente, curtida em cem batalhas. E, melhor, esses adultos também se interessam por outra coisa, concretamente, pela pergunta: Qual a necessidade de explicar às crianças histórias como essa? Precisa falar de ladrões e criminosos que transgridem as leis para acumular uma fortuna em dólares e que ainda conseguem livrar-se? (Ibidem, p. 209).

Benjamin, ao reconhecer como legítimo os questionamentos dos adultos, dado o contexto social e histórico em que eram feitas as suas narrativas, continua ressaltando que “não teria muito boa consciência se chegasse e iniciasse a contar de qualquer maneira uma história de bandidos atrás da outra”, considerando mais pertinente um itinerário histórico falando dos “grandes e importantes propósitos e leis que estão no fundo da história em que os contrabandistas de álcool são protagonistas” (loc. cit.).

Por isso, nessa narrativa, como em outras, evidencia-se aspectos históricos, econômicos e culturais³¹, tornando clara a distinção do que é uma prática meramente instrumentalista, calcada na transmissão de informações e “pura objetividade do acontecimento” e daquilo que caracteriza uma narração, em que as marcas da experiência do narrador são evidentes (Ibidem, p. 109).

Essa é a beleza de sua produção, que mostra o reconhecimento da criança como ator social, pois nessa interlocução com seu possível ouvinte adulto ele também promove a reflexão sobre daquilo que se considera “próprio” para as

³¹ Aqui especificamente faz “uma relação entre a figura do bêbado, a violência da Lei Seca dos Estados Unidos em 1920, o consequente crescimento da produtividade e das vendas e a pernóstica dependência entre o comércio regularizado e o contrabando” (PEREIRA, 2009, p. 274).

crianças, problemática que suscita em seus textos com relação aos livros e brinquedos “ditos infantis”³².

Benjamin não ignora o contexto pedagógico e mercadológico que permeia essas criações, mas evidencia que na produção destas deixa-se de lado a compreensão de que a criança destina sua atenção àquilo que a prende e que se torna “ocioso ficar meditando febrilmente na produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que seriam apropriados às crianças”. Lembra que “desde o Iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo” (BENJAMIN, 2009, p. 57), pois até mesmo os restos que são considerados “lixo” pelo adulto prendem a atenção das crianças.

É necessário reconhecer que as crianças exigem “do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’” (Ibidem, p. 55), o que fica evidente nas suas narrativas que são endereçadas às crianças, mas estão “comprometidas com o desafio de construir uma experiência compartilhada, onde adultos e crianças, com seus diferentes modos de olhar, encontrem sentido para as suas experiências”³³.

Assim, mesmo considerando que a pobreza de experiências é algo irreversível para Benjamin, como indicamos acima, e que vivemos apenas sob a possibilidade de meras vivências, ele via nas novas formas de uso da linguagem uma possibilidade de realocar a experiência em relação a este descolamento. É neste sentido que se pode pensar numa educação para as crianças a contrapelo (KRAMER, 2009, p. 289).

Corroborando esta compreensão e antes de discorrer sobre estes elementos e possibilidades, torna-se necessário esclarecer o segundo ponto elencado como fundamental neste capítulo, a saber, o caminho para se pensar uma educação filosófica e o processo de apropriação da palavra pelo homem e a estreita relação com o seu contexto social e a história evidenciado por meio do caráter dialógico do discurso.

³² Estes são questionados em textos como *Visão do livro infantil, História cultural do brinquedo, Brinquedos e Jogos, Livros infantis velhos e esquecidos*, entre outros reunidos na obra *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2009).

³³ Isso pode ser observado em seus escritos: *Uma pedagogia comunista, Chichleuchlauchra e Programa de um teatro infantil proletário*, reunidos na obra *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2009).

2.2 APROPRIAÇÃO DA PALAVRA E O CARÁTER DIALÓGICO DO DISCURSO

A defesa lipmaniana da filosofia como desenvolvimento do pensar tem na proposta da CI a sua base, pois considera que nela o diálogo pode acontecer e, por defender que é por meio da linguagem que se desenvolve a capacidade de pensar³⁴, nada mais potencializador para tal que o diálogo aconteça no espaço em sala de aula. Lipman (1995, p. 51) tem como base o pensamento de Jerome Bruner (1915-2016) que, fazendo parte, em 1960, fazia parte da chamada Revolução Cognitiva e defendia que o processo de aprendizagem se dá internamente, não é um produto de fatores externos, da interação com o outro e o ambiente. Assim, propõe que o foco esteja na curiosidade do estudante tendo o professor o papel de instigá-la.

A configuração da CI proposta por Lipman tem como intuito proporcionar a participação de todos e, conseqüentemente, levar as crianças a se concentrarem, prestar atenção ao que seus colegas falam, analisar suas argumentações e definições. Em síntese, a proposta sugere que se aguace o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças através desta experiência mediada pelo professor (LIPMAN, 1990, p. 41).

Para que isso ocorra faz-se necessário que o diálogo seja disciplinado pelas regras da lógica, cabendo ao professor a organização do processo, pois a criança já faz inferências, sonda, examina, naturalmente, seja na família, na sociedade. Entretanto, incoerências e contradições sempre ocorrem e, neste sentido, o professor precisa estar preparado para reparar essas deficiências de raciocínio. Lipman indica que é por meio da comunidade de investigação, espaço em que ocorre uma conversa organizada, que isso pode se dar, pois

A comunicação linguística na infância inicial no contexto familiar prepara as crianças para pensarem na linguagem da sala de aula, e isto, por sua vez, as prepara para pensar nas linguagens das disciplinas. Mas visto que a comunicação familiar raramente é o que deveria ser, a conversa disciplinada e coerente na sala de aula deve ser oferecida como substituto. O grupo de conversação é a chave para a transição suave da vida familiar para a vida governada pelas normas da sala de aula. (LIPMAN, 1995, p. 54).

Percebe-se que Lipman não negligencia a relação direta que existe entre a apropriação da linguagem e o contexto social no qual a criança está inserida. Entretanto, como indica Silveira (2001, p. 125), sua compreensão desse processo

não é dialética, pois compreende que a aquisição da língua se dá pela “internalização” de “experiências proporcionadas pelo ambiente”, daí ser imprescindível a configuração de uma comunidade de investigação, pois através dela se proporciona às crianças os “procedimentos intelectuais e os comportamento sociais” que deve assumir, como em um laboratório prepara-se ela do “modo correto”, endossando a forma de pensar “melhor” em detrimento do conteúdo do pensar.

Essa compreensão mecânica, tanto da experiência quanto do uso da linguagem, considerando sua relação com o contexto social no qual se insere o falante, que torna a metodologia lipmaniana tão tecnicista, pois negligencia a relação dialética que há entre a linguagem e o ambiente social, principalmente no que diz respeito ao conteúdo dos discursos que são trazidos nos diálogos na Comunidade de Investigação.

Nesse sentido que se torna necessário considerar de que modo se percebe a relação entre a criança e seus pares nas aulas de filosofia a partir da sua interação e dos seus discursos, pois estes carregam em si marcas sociais, ideológicas, não sendo possível negligenciar o caráter dialógico deles.

Reconhecer o dialogismo dos discursos reitera a preocupação de se analisar em que medida a negligencia ao conhecimento historicamente produzido, principalmente o filosófico, é problemática para a educação filosófica. Neste sentido, torna-se caro ponderar se é possível e plausível uma prática filosófica que, ao proporcionar às crianças a expressão de suas dúvidas e carecimentos, ignore seu contexto espaço-temporal-histórico, ou seja, não traga consigo os conhecimentos e as diferentes respostas dadas pelos filósofos aos carecimentos, pois não se pode negar que seus carecimentos, expressos nos seus discursos e gestos, são carregados de história.

Assim, antes de refletir sobre a possibilidade de uma educação filosófica a partir dos carecimentos da infância (HELLER, 1983), expressos através das suas falas e gestos, torna-se caro para esta pesquisa evidenciar como as crianças, enquanto principiantes na vida em sociedade, já trazem em seus discursos marcas sociais e precisam ter clareza disso, pois é na relação com o outro que o sujeito se forja e, deste modo, uma educação filosófica não pode eximir-se de tratar a

historicidade do conhecimento no processo de ensino, a fim de proporcionar às crianças o reconhecimento da sua dimensão ideológica.

Assim, reconhecer o papel do outro no processo de enunciação e de apropriação da linguagem, bem como a importância do contato com o conhecimento historicamente produzido³⁵ torna-se necessário visto que no momento da ação é preciso escolher, sendo “nossa decisão acompanhada por nossa plena responsabilidade, que não pode ser transferida para ninguém” (HELLER, 1983, p. 183), responsabilidade que aparece também em Bakhtin (2011c) e que evidencia que o aviltamento destes conhecimentos impede o sujeito não apenas da compreensão da sua responsabilidade e responsividade sociais em relação às suas ações e do teor daquilo que compõe seus discursos, mas também o mantém subordinado.

Dentro de uma discussão filosófica não se pode considerar, nem no âmbito social ou no processo de ensino a imposição de modos de pensar, a racionalização de motivos particularistas e subjetivistas descolados do meio social e do reconhecimento deste pertencimento, como a proposta lipmaniana preconiza, ao relativizar o processo de ensino e ancorá-lo sobre o desenvolvimento racional, prezando pela opinião e escolha individual; do mesmo modo não se pode aceitar a interrupção de uma discussão filosófica pela intervenção da autoridade de alguém, fazendo valer sua “verdade”, pois uma ação destas cessaria o fluxo da reflexão, por isso, para o processo de educação filosófica, é extremamente necessário que haja participação igualitária de todos os envolvidos: professores e estudantes; elementos estes que também são apontados por Mikhail Bakhtin (2011a; 2011b; 2011c) e seu Círculo, em especial Valentin Volóchinov (1992), pois compreende-se que,

A ideia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, a encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas ideias. (BAKHTIN, 2011c, p. 98).

³⁵ A Intertextualidade é um contexto bakhtiniano passível de ser discutido nesta perspectiva, a fim de endossar outro aspecto do dialogismo: o diálogo que há entre os textos da cultura. Como indica Barros (2011, p. 4), o texto em Bakhtin é “tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras. Afirma-se o primado do intertextual sobre o textual: a intertextualidade não é mais uma dimensão derivada, mas, ao contrário, a dimensão primeira de que o texto deriva”.

Essa relação dialógica tem a ver com o princípio constitutivo da linguagem: na relação entre diferentes ideias e enunciados vai se tecendo e desenvolvendo o conhecimento. Esse conceito é fundamental na obra destes filósofos, pois é a condição do sentido do discurso, não sendo possível reduzir a ideia de dialogismo à de diálogo, pois expressa a relação de muitas vozes juntas num movimento que exige a compreensão de que nenhuma palavra pertence a um sujeito, mas traz em si a perspectiva de outras vozes sociais.

A relação do eu e tu nos textos e enunciados produzidos é observada sob a perspectiva dialógica a partir da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Mikhail Bakhtin e Valentin Volochinov, no sentido de reconhecer esse movimento, entendendo os aspectos históricos e ideológicos que o constituem e, deste modo, olhando a linguagem “como atividade, como consciência prática, plenamente dimensionada no social” (FARACO, 2007).

Assim, a compreensão do dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e dos enunciados torna-se fundamental para pensar como empreender uma educação filosófica com crianças de modo a não fazer dessa prática uma imposição de um ideário, como Benjamin (2009, p.113) indica ser a marca da educação burguesa, mas permitindo que a criança reconheça, processualmente, o dialogismo e a polifonia que permeiam os discursos e textos filosóficos, isso dado a partir de uma prática educacional que cria um contexto de interação entre as crianças e está atenta aos conhecimentos e carecimentos que elas trazem consigo.

Essa compreensão dialógica das relações torna necessário ressaltar que não é através do dicionário que o sujeito, desde sua infância, se apropria da linguagem, mas sim da interação com o mundo a sua volta, por isso não se pode considerar que a criança aprende e apreende a língua tecnicamente, de forma neutra e impessoal, ignorando os elementos ideológicos que a permeiam, como o PFC prevê ao propor a instrumentalização do uso da linguagem pela criança.

Antes de aprender a ler o ser humano já vai se apropriando da linguagem falada; é através dela que, nos primeiros anos de vida, se dará a comunicação, primeiro de forma mais corpórea, através dos gestos, posteriormente mais verbal, articulada, culminando na vida adulta em formas diversas de comunicação, por meio de diferentes gêneros do discurso. Ao se apropriar da linguagem escrita e da articulação entre fala e pensamento, é dado ao sujeito a possibilidade de produzir

enunciados de formas distintas, servindo-se de diversos gêneros do discurso, de acordo com sua escolha (BAKHTIN, 2011a).

Este processo de apropriação ocorre em um dado contexto social, histórico, assim como advém de outrem que tem suas intenções e objetivos, que corroboram para a construção do seu discurso,

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical –, não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. **Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas.** As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, dos gêneros do discurso chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. **Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).** (Ibidem, p.282-283, grifos nossos).

Sendo assim, é importante frisar a diferença entre enunciado e oração (palavra): enquanto esta é unidade da língua, o aquele é a unidade do discurso, que se relaciona com o contexto extraverbal do falante. A oração carece das seguintes propriedades:

Não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem de capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (Examinada em um enunciado pleno e do ponto de vista desse todo, ela adquire propriedades estilísticas). Onde a oração figura como um enunciado pleno ela aparece colocada em uma moldura de material de natureza diversa. (Ibidem, p. 278).

Essas considerações bakhtinianas nos ajudam a problematizar o modo de compreensão de Lipman sobre a apropriação da linguagem, pois mesmo reconhecendo que essa se dá no âmbito das relações sociais, prioriza no processo educativo a apreensão da estrutura lógica da formulação de frases em detrimento do seu conteúdo e contexto, como se fosse possível primeiro desenvolver o bem pensar, através de uma experiência “laboratorial” disciplinada na comunidade de investigação para, futuramente, servindo-se dela, adquirir os conhecimentos e “manejá-los” com eficácia, ou seja, primeiro a forma depois o conteúdo, o que acaba por caracterizar as discussões num âmbito da mera opinião e esvaziadas de saberes, ignorando o papel social da escola (LOPES, 1999; SAVIANI, 2018).

Essa distinção também evidencia um elemento crítico quando se pensa a diferença entre a novela lipmaniana e a narrativa benjaminiana: enquanto a primeira traz em seu bojo o objetivo de promover a sensibilização da criança para o processo de discussão de um assunto, culminando na apreensão técnica do pensar racional e ordenado ao aprender a formular orações de modo, lógico-argumentativamente, “correto”; em Benjamin (2015b) propõe-se a troca entre os sujeitos, suas narrativas estão atentas à memória coletiva que carregam em detrimento da necessidade do ensino da linguagem de modo a instrumentalizar o ser; por isso torna-se cara a compreensão desta distinção indicada por Bakhtin: ao se propor a reflexão filosófica com as crianças, não se pode privá-la do acesso ao entendimento do que permeia seus enunciados e dos que a rodeiam; compreender o papel do outro é fundamental, este tem influência sobre sua enunciação, pois

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus e alheios - com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2011a, p. 300).

Compreender que nenhum falante é um “adão bíblico” (Ibidem), mas que no enunciado de cada sujeito há, além do objeto da enunciação, uma resposta aos enunciados daqueles que o antecederam, torna-se necessário para a prática filosófica, pois o “objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias (no campo da comunicação cultural)” (Ibidem, p. 300) de outros momentos históricos;

Esse processo torna-se compreensível ao sujeito através da educação: ao ter contato com os conhecimentos produzidos no transcorrer da história da filosofia, entendendo as mudanças históricas e reflexivas que culminam em diferentes filosofias é que se possibilita ao sujeito refletir, apontar e compreender quais concepções povoam os seus enunciados, isso dado processualmente, de acordo com o desenvolvimento do ser e seu processo de formação³⁶.

³⁶ Essa reflexão vai no sentido de ressaltar que não se pode ignorar o caráter histórico das diferentes filosofias e, conseqüentemente, dos diferentes conceitos filosóficos. Entretanto, não é o objetivo

Por isso, sendo o enunciado um “elo na cadeia da comunicação discursiva”, não se pode separá-lo dos “elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”,

A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo. (BAKHTIN, 1993b, p. 100).

Ter clareza deste aspecto endossa a defesa do não abandono, nas práticas filosóficas com crianças, da historicidade da filosofia³⁷ e a necessidade de se dar a conhecer desde a infância os diferentes discursos produzidos sobre os carecimentos que possuem - seja quanto a felicidade, ao que seja amizade, justiça ou vida, por exemplo - pois são carecimentos que acompanham a humanidade e, neste sentido, as discussões filosóficas já realizadas tem muito a contribuir com a formação da criança, pois ela pode compreendê-las.

Como coloca Benjamin (2009, p.55), é preciso compreender que as crianças exigem dos adultos “explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis [...] aceitam perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas”.

Neste sentido pode-se considerar que ao empreender um processo de educação filosófica a partir dos carecimentos dos sujeitos há uma relação “espontânea” com o conhecimento que vai se forjando, que vai demandando, processualmente, mais conhecimentos. Consequentemente, a inserção da produção filosófica torna-se necessária e é factível desde a infância, até porque a construção do pensamento filosófico deve possibilitar o entendimento por quem quer que se proponha a isso, devendo ser clara e passível de acompanhamento, para além de sua densidade conceitual, sua compreensão deve ser possível a qualquer um, todos devem poder acessá-la (PORTA, 2014; HELLER, 1983; SAVIANI, 1985).

Ignorar o patrimônio cultural e intelectual construído pela humanidade durante o processo de ensino é negligenciar o caráter social da escola e da filosofia. Ela não

da educação filosófica aqui pensada um itinerário pela história da filosofia, mas sim, partindo dos carecimentos das crianças, permitir a elas que, pouco a pouco, tenham contato com a produção dos filósofos, marcando seus contextos sociais, culturais, políticos e econômicos.

³⁷ Ressalta-se também que uma investigação mais aprofundada a respeito da compreensão benjaminiana da história como rememoração faz-se necessária a fim de pensar um currículo que não reproduza uma concepção linear da história (BENJAMIN, 2012a, p. 241), assim como pensar quais textos e filósofos podem ser trazidos considerando, principalmente, a necessidade de rompimento com o ensino exclusivo da filosofia eurocêntrica.

pode ser descolada da sua historicidade. Não possibilitar ao sujeito o acesso ao conhecimento historicamente produzido na filosofia e ao arcabouço de conhecimentos que lhe permitam argumentar e contra argumentar acarreta o empobrecimento dos enunciados e a manutenção de uma condição de “sem fala”, *in-fante*; por isso deve-se pensar este processo desde a infância.

Aqui repousa a importância da discussão filosófica que Agnes Heller (1983) propõe: o papel da *filosofia radical*³⁸ é alçar as discussões do cotidiano, baseadas em opiniões (no senso comum), à problematização e reflexão que compreende a discussão filosófica, sem deixar de lado o que se produziu historicamente, resgatando a “memória” destas, principalmente no que diz respeito à dos vencidos³⁹.

Assim, faz-se necessário ter a humanidade como ponto de referência neste processo educativo, prezando pela abertura na escuta do outro; Heller (Idem) provoca ao suscitar a reflexão do porquê tem-se negado socialmente esse espaço de “escuta do outro”, da busca pela compreensão axiológica e, conseqüentemente, do cultivo de uma postura de alteridade. Faz-se necessário ressaltar que ouvir e aceitar o modo de vida do outro não tem a ver com a renúncia daquilo que se acredita, mas é apenas um movimento de compreensão e afinidade com o carecimento do outro, seja ele pertencente a outra classe, outra cultura ou defensor de uma posição ideológica distinta.

Enquanto não se romper com o que torna impossível uma discussão filosófica, ou seja: com a discussão amparada na instrumentação do indivíduo deixando de lado o conteúdo, com o silenciamento através da autoridade, caracterizado pela interrupção de uma discussão por aquele que “manda” e, com a manutenção das argumentações no nível da opinião (senso comum e subjetivas), que tornam a argumentação e a contra-argumentação impossíveis; enquanto não se romper com estas posturas não será exequível alçar a discussão da mera opinião à discussão filosófica (HELLER, 1983).

³⁸ A teoria de Agnes Heller será explanada no próximo capítulo, mas ressaltamos que entender a educação filosófica a partir da teoria da *filosofia radical* é reconhecê-la como práxis e não apenas como teoria, ou seja, é ela quem dá respostas as perguntas fundamentais: como devo pensar, como devo agir, como devo viver, proporcionando ao sujeito um modo de vida.

³⁹ Como coloca Olgária Matos (1989, p. 57) “...se a história é redenção do destino, é porque a história constitui-se de memória, isto é, de experiência [...] neste horizonte não existe distinção entre história e memória, mas sim entre o historiógrafo e o cronista. O cronista repete o passado em sua literalidade; o historiador o repete em sua singularidade, recolhendo o excedente de significação de que é portador, melhor dizendo, o único e irrepetível”. Esse elemento da memória e dos conhecimentos historicamente produzidos é propulsor para outros elementos de pesquisa como a inserção de filosofias outras no currículo escolar.

Ao propiciar a interação dialógica entre as crianças pode-se romper com “modos de assujeitamento e homogeneização preconizados no mundo contemporâneo” (PAN, 2003, p. 283), assim como proporcionar abertura das crianças para o processo de ensino, culminando na criação de enunciados e na atenção a estes, de modo que, processualmente, reconhecesse o caráter dialógico do discurso e a intertextualidade.

Nessa direção, percorrendo a teoria bakhtiniana encontramos-nos com outro elemento a se considerar: o reconhecimento da estreita relação existente entre arte e vida, de modo a se pensar como proporcionar à criança este reconhecimento da dimensão ética e estética. Emerge a necessidade de uma educação filosófica que abra espaço para a expressão da criança e que, pautada no pensamento benjaminiano (BENJAMIN, 2009), defendemos poder ocorrer através da prática teatral entretecida à filosófica.

Bakhtin (2011c, p. XXXIII) ressalta em seu texto *Arte e responsabilidade*, que o ser humano não pode ignorar a relação que há entre arte e vida, chamando a atenção para o fato de que o artista não é o homem que saiu do mundo da vida e encontrou o mundo na arte, o que torna a relação mecânica e coloca o homem moderno sob sua condição atual: separado da produção cultural, da compreensão de criação e sua possibilidade de criação filosófica, artística e científica.

Assim, ao pensar a educação filosófica aliada aos jogos teatrais e à improvisação, reconhece-se essa relação estreita entre arte e vida de modo que, através do jogo, permite-se à criança elaborar e expor seus discursos a partir de um meio mais característico da infância, pois a mimesis, através do jogo e da brincadeira, é a marca desta fase da vida do ser humano (BENJAMIN, 2009, p. 113).

É em sua crítica aos formalistas russos⁴⁰ que Bakhtin (1993a) irá evidenciar a discussão sobre a preocupação com a forma e o material usados pelo artista em detrimento do seu conteúdo, pois ao considerar este como um aspecto meramente subjetivo que não pode ser apreendido nem compreendido gera-se a alienação da relação arte-vida. Essa constatação leva Bakhtin (2011c, XXXIII) a evidenciar que “é mais fácil criar sem responder pela vida e mais fácil viver sem contar com a arte”, enfatizando que este descolamento torna a arte *presunçosa*.

⁴⁰ Bakhtin (1993a) na obra *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* empreende uma crítica aos formalistas russos e a valorização a forma da obra.

Para ele é inegável “a prosa do dia a dia” e, assim, a partir de sua teoria, temos a compreensão de que “manter a arte e a vida separadas [...] não pode ser a tarefa básica de uma estética” (MORSON & EMERSON, 2008, p. 96). Há que se considerar que “arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” e isso torna-se possível através dessa relação tênue entre arte e filosofia: a filosofia compreendida como modo de vida, liga o sujeito mais ainda à responsabilidade dos seus atos, à consciência de sua responsividade, ao seu potencial criador e expressivo, permitindo-o desenvolver um olhar altero sobre o outro de modo a possibilitar a relação arte e vida, justamente por partir dos carecimentos do ser.

É este o itinerário do capítulo subsequente: pensar no modo como pode ser realizada a educação filosófica com as crianças, garantindo a elas sua infância e reconhecendo-as como atores sociais, reflexivos, críticos e criativos, que podem, servindo-se do teatro e seus jogos teatrais e improvisacionais, ter garantido um contexto formativo no qual podem comunicar, interagir, produzir conhecimentos, assim como expressar seus carecimentos.

[...]

*Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira*

*Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.*

*No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto final na frase.*

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

*O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!*

[...]

*O Menino Que Carregava Água Na Peneira
(BARROS, 2010)*

ATO III

JOGOS TEATRAIS E IMPROVISACÃO COMO POSSIBILITADORES DO RECONHECIMENTO DOS CARECIMENTOS DAS CRIANÇAS E DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Como para o menino Manoel, a descoberta do universo das letras sempre traz frutíferas surpresas, mas elas não precisam estar vinculadas ao papel, à letra escrita, elas estão na fala, no pensamento, no dia a dia, de modo que reconhecer que a criança também faz uso da palavra no momento de brincar, nos jogos, é essencial. É nesse momento que a criança pode se expressar, tornar conhecido seu ser. Assim, neste momento a inquietação que toma conta é: de que modo pode-se empreender uma educação filosófica que contemple os elementos elencados no capítulo anterior, principalmente no que diz respeito à compreensão de experiência e linguagem, garantindo as crianças a realização da sua infância e o reconhecimento dos seus carecimentos?

A filosofia aqui encarada como *radical*, como modo de vida, diretamente relacionada à práxis (HELLER, 1983) encontra em Walter Benjamin e no seu *Programa de um teatro infantil proletário* (2009) a base teórica para refletir sobre a educação filosófica que, entrelaçada a prática com jogos teatrais e de improvisação, possibilita reconhecer as crianças como sujeitos sociais, reflexivos e críticos, e garantir um contexto formativo no qual possam comunicar-se, interagir e produzir conhecimentos com seus pares.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE ARTE E VIDA E O RECONHECIMENTO DOS CARECIMENTOS DA INFÂNCIA

Carregar água na peneira por vezes parece não só o ofício do poeta, mas também do professor. A reinvenção do cotidiano escolar em sintonia com os/as estudantes, com seus anseios e com o cotidiano extraescolar tem tal marca. Mas quão gratificante é este ofício. Daí a reinvenção constante do professor e da sua prática, daí o fascínio de ver a criança se apropriar das palavras, articular seu discurso, organizar seu pensamento, pensar, questionar, problematizar, criar.

As peraltagens com as palavras quase não têm espaço na escola, nela é reservado o aprender a grafá-las, ordená-las, encadeá-las e usá-las de modo formal. Mas para a criança, no menor espaço que lhe der, começa a diversão, como relata Benjamin (2012b, p. 106) nas suas memórias sobre o jogo de palavras, parte mais saudosa da sua aprendizagem da leitura e da escrita.

Aprender a usar as palavras é necessário tanto para a poesia, quanto para a vida, pois a arte e a vida não são a mesma coisa, entretanto, ambas devem tornar-se algo singular em cada ser, na unidade de sua responsabilidade (BAKHTIN, 2001c, p. XXXIII). A apropriação das palavras, do discurso articulado e da escrita se dá processualmente para o ser humano, desde a sua infância. Processualmente também vamos nos atentando aos nossos discursos e enunciações, mas de que modo o sujeito torna-se autor?

Bakhtin (1993a) ao tratar da relação que há entre conteúdo, forma e material na produção literária, problematizando o processo de autoria na criação, indica que o autor-criador pode ordenar o conteúdo de diversos modos e, a partir disso, buscar a forma composicional (seja como poema, conto, drama, outros) mais adequada. Ao dar forma ao material escolhido (no caso da criação literária o material é a palavra, a linguagem), deve conquistá-la não como mera gramática, como língua em si, mas sim por suas significações axiológicas, enquanto enunciado concreto.

Através desta discussão Bakhtin (Ibidem) aponta um elemento fundamental para pensarmos uma prática de educação filosófica entrelaçada ao teatro e seus jogos: a autoria, pois apenas com um conteúdo selecionado e ordenado pelo autor torna-se possível a construção de um enunciado concreto (material) numa dada forma (aqui no caso, a teatral). Por isso que proporcionar à criança uma forma mais próxima das suas possibilidades e que não a limite na expressão dos seus enunciados - reconhecendo que ela, nos primeiros anos do ensino fundamental, está se apropriando da linguagem, aprendendo a organizar seu pensamento e seus discursos – proporcionará a ela a autoria.

O teatro proporciona a ela a autoria na escola em detrimento da decoreba e da repetição (BENJAMIN, 2009); a partir da práxis, aliando educação filosófica e jogos teatrais e improvisação, potencializa-se ainda mais o processo de enunciação da criança.

Através dos jogos teatrais e da improvisação a criança pode expor sua compreensão de mundo, seus enunciados. O professor, a partir do contato com a improvisação da criança, pode reconhecer seus discursos e os gestos infantis que são sinais de um mundo em que a criança vive e dá ordens, mas que também expressa sua relação com o social, o que potencializará a sua formação. Tal qual o pintor que “observa mais intimamente com a mão quando o olhar tolhe; que transmite a inervação receptiva dos músculos ópticos à inervação da mão criadora. Inervação criadora em correspondência precisa com a receptiva”, aliando a expressão verbal e corporal expressa em seus gestos a totalidade daquilo que querem comunicar (BENJAMIN, 2009, p. 116).

Esse “gesto infantil”, possível de ser visualizado nos jogos teatrais e na forma improvisacional do teatro, pode ser potencializado através das oficinas propostas por Walter Benjamin, com base na prática de Asja Lascis com as crianças russas. Os jogos teatrais propiciam à criança a expressão do modo mais autêntico, seus enunciados podem ser produzidos na relação com seus pares a partir da forma teatral.

Sim, o menino e a menina vão aprendendo a usar as palavras, vendo que podem fazer peraltagens com elas, que pode, além de peraltagens, propulsionar sua relação com o outro e com o mundo através dos seus discursos e, processualmente, vai compreendendo as diferenças dos discursos, na arte e na vida, entendendo que na arte pode “interromper o voo de um pássaro colocando um ponto no final da frase” (BARROS, 2010) e que na vida esse “ponto” pode ter outras formas, outros meios, dar-se a partir de diversas ações.

Dessa maneira, através do jogo teatral e da improvisação e na interação com seus pares, a criança vai se apercebendo da necessidade de, na produção de suas cenas improvisadas, fazer alusão aos elementos, objetos e eventos que a compõe. Neste sentido, a proposta de Viola Spolin (2010; KOUDELA, 2017), dos jogos teatrais e improvisacionais, corroboram com a reflexão benjaminiana (BENJAMIN, 2009) sobre do teatro infantil, ressaltando que a partir deles a criança vai se apropriando da linguagem teatral e aperfeiçoando a elaboração e expressão dos seus enunciados por meio da linguagem.

Deste modo, em Walter Benjamin (Ibidem) e na sua compreensão da infância e do teatro, encontramos a via para se pensar uma educação filosófica na infância

aliada à criação teatral e seu ensino. Pensá-los a contrapelo é um desafio e tem a ver com a busca por uma forma de educação que rompa com a mera formação técnica e científica, ou ligada à mera vivência de experiências nos moldes deweyanos. O pensamento benjaminiano remete-nos a pensar na possibilidade de proporcionar uma experiência educativa “carregada de sentido histórico”, o que pressupõe “pôr-se em risco”, assim como romper com a história dos vencedores não esquecendo que nunca “houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente um documento da barbárie” (BENJAMIN, 2012a, p. 244).

Esta pesquisa preconiza endossar a necessidade de escuta da criança e do reconhecimento da sua produção artística por meio do teatro entrelaçado à educação filosófica. É nesta perspectiva que se deu a investigação da dissertação: buscando resgatar elementos conceituais que embasem uma compreensão de infância e criança na relação com a filosofia ensejando múltiplas possibilidades na escola.

Deste modo, nesta parte final pretende-se pensar uma alternativa à formação de caráter cientificista e técnico que se ancora na lógica abstrata e no racionalismo, marca do pensamento moderno e que caracteriza a proposta do Programa de Filosofia para Crianças, reconhecendo a possibilidade de uma educação à contrapelo desta que está posta (KRAMER, 2009b).

Ancorada na possibilidade de uma barbárie no sentido positivo, de combate a barbárie negativa, burguesa e opressora, percebendo o potencial da busca por uma nova objetividade - *Sachlichkeit*- (GAGNEBIN, 2012a, p. 12), como fizeram as tendências artísticas consideradas “progressistas”⁴¹, provoca-se aqui a pensar como empreender uma prática educativa que parta da compreensão benjaminiana de experiência, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais, aptas a relacionarem-se com a história e a memória, ciente de que “não há luta pelo futuro sem memória do passado” (LÖWY, 2005, p. 109).

Para tanto, primeiramente, será evidenciada a compreensão benjaminiana de educação, diretamente relacionada à sua defesa da garantia da infância às crianças, ancorada sobre a compreensão política e estética desse processo (BENJAMIN, 2009). Após será apresentada a concepção de *filosofia radical*, ou seja, da filosofia como modo de vida, pensando a educação filosófica a partir dos

⁴¹ Ressalta-se que, como indicado na nota 23, essa “nova objetividade” (*Sachlichkeit*) não deve ser confundida com o movimento artístico Nova Objetividade (*neue sachlichkeit*).

carecimentos do ser, aqui no caso das crianças, com base em Agnes Heller (1983); considerando que estes carecimentos podem ser expressos e assim reconhecidos a partir da prática com jogos teatrais e improvisação, compreendendo-os como contexto próprio para a educação da infância (BENJAMIN, 2009, p. 115).

3.2 A EDUCAÇÃO EM WALTER BENJAMIN E O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL

Walter Benjamin torna-se o filósofo base para esta pesquisa devido à peculiaridade do seu olhar sobre a infância, a arte e a cultura. Em vários momentos no transcorrer do texto foram evidenciados estes elementos benjaminianos que provocam a questionar e repensar o nosso fazer educativo.

Ao criticar o modo como Immanuel Kant (1999) e o Iluminismo pensam a educação sob uma dimensão moral e, em contraponto, propor pensá-la sob sua dimensão política e estética, Benjamin (2019) provoca outra compreensão do que possa ser a educação filosófica na infância, para e com as crianças.

Como já indicado anteriormente, Kant (1999) acarreta ao processo de educação escolar o estabelecimento social de um rigor moral, do dever moderno, que deixa de ser aprendido como uma formação, um exercício, passando a ser imposto como lei universal, independente do objeto ou fim da vontade,

El problema de la teoría del conocimiento kantiana, como sucede con toda teoría del conocimiento, tiene dos aspectos [...] **En primer lugar, existe la cuestión de la certeza del conocimiento duradero; en segundo lugar, se plantea la cuestión de la dignidad de una experiencia pasajera.** Y es que el interés filosófico universal está centrado simultáneamente en la vigencia intemporal del conocimiento, así como en la certeza de una experiencia temporal que es percibida como objeto más cercano, si no único. (BENJAMIN, 2019, grifos nossos).

Deste modo, o dever kantiano coloca a ação moral “como coerção, como violência sobre todas as inclinações”, devendo “ser seguido como mandamento, imperativamente”, e isso reverbera nas teorias educacionais de base iluminista-racionalista que “adotam o racionalismo como fundamento e a noção kantiana de autonomia moral como finalidade, como objetivo” (JAREK, 2014; BENJAMIN, 2019).

Esse processo culmina na angústia originada pela limitação que se estabelece no campo da experiência, compreendida como uma formação cultural da razão (esclarecimento), por isso Benjamin não define o processo educacional como

esclarecimento, nos moldes iluministas, mas sim como momento para realização da infância que, atento à percepção infantil, parte da compreensão das dimensões políticas e estéticas da aprendizagem (2009).

Assim, em vários dos seus textos sobre a educação, livros e brinquedos⁴² destinados às crianças, alguns já citados, problematiza elementos que podem ser utilizados para pensar uma concepção pedagógica que, atenta à percepção infantil, vai na contramão da pedagogia racionalista e pragmática que se orienta pela técnica e se ancora no desenvolvimento do racionalismo e no domínio, “decoreba”, de fatos históricos, conceitos e conhecimentos.

Em seu escrito *Uma Pedagogia Comunista* (BENJAMIN, 2009, p. 121), ao ~~realizar~~ criticar a pedagogia burguesa, aponta para o fato dela estar centrada na psicologia e na ética buscando, respectivamente, pela “natureza do educando” e pela formação do cidadão, tendo como meta da educação a adaptação e adequação do estudante aos interesses da sociedade, evidenciando marcas que perduram até hoje na educação como, por exemplo, a compreensão da universalidade dos conceitos e do transcorrer histórico como linear.

No âmbito do conhecimento, a universalidade do conceito está posta “como medida para avaliar e submeter as singularidades do real e a pluralidade empírica” (SCHLESENER, 2010, p. 388); já a compreensão linear da história tem a ver com a postura de ignorar a barbárie que dá ao homem moderno seus “documentos de cultura”, diretamente relacionada com a narrativa histórica forjada pelos opressores que omite essa barbárie negativa (BENJAMIN, 2012a).

Essas marcas são características da modernidade e tencionam a prática educacional oscilando entre extremos ora calcados na tradição de conhecimento, ora numa prática espontaneísta e instrumental. Esses elementos também aparecem quando paramos para analisar o ensino de filosofia sendo que ora se enfatizam práticas centradas na transmissão linear do conhecimento historicamente produzido, universalizando conceitos e “verdades”, ora se realizam práticas relativistas e levianas no que diz respeito ao ensino filosófico, ancorando-a no “filosofar”, amparado pela lógica formal e descolado da história da filosofia e das reflexões e conhecimentos produzidos.

⁴² Em sua grande maioria reunidos na coletânea de escritos *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (BENJAMIN, 2009).

Não se pode negligenciar o fato de que as crianças, por sua condição de principiantes na vida social, têm na escola e no convívio com seus pares e professores a possibilidade de realocar a experiência através de novas vivências que permitam uma outra relação com o social, a cultura, a história, mas isso será possível apenas se a elas for disponibilizado espaço para troca de conhecimentos e saberes entre si e com o professor, o que poderá ocasionar uma outra relação com a história, principalmente se for dado a elas conhecer a versão da história dos vencidos (BENJAMIN, 2012a, p. 241-252).

Importante ressaltar que este processo pelo qual a educação passou na modernidade e as marcas que carrega, fez com que acabasse por ignorar a possibilidade de um meio termo que reconhece a natureza instituinte da infância e seus carecimentos, de modo a não negar às crianças o jogo e o brincar na sua formação que, para Benjamin (2009), promoveriam a reorganização e identificação do mundo, pois a percepção infantil, nesse processo de descoberta, possui um caráter revolucionário se considerada na educação das massas.

A cognição da criança traz essa marca revolucionária porque é tátil, o que sinaliza sua ligação com a ação. Esse fato se evidencia quando compreendemos que na infância se conhece os objetos ao fazê-los e usá-los de modo criativo, não aceitando apenas o sentido já dado a eles. Essa é a relação que se instala também entre a infância e a história e a possibilidade revolucionária desse encontro,

A teoria de Benjamin reconhecia que a relação entre consciência e sociedade a um nível histórico estava entremeada de outra dimensão, o nível de desenvolvimento da infância, em que a relação entre a consciência e a realidade tem sua própria história. **Nas crianças, a capacidade para transformação revolucionária estava presente desde o início.** Daí todas as crianças serem “representativas do paraíso”. Despojadas de suas pretensões metafísicas, **a história era patrimônio das crianças, e como tal, era sempre um retorno aos inícios. Aqui representam-se as revoluções não como uma culminação da história do mundo, mas como um novo começo.** (BUCK-MORSS, 2002, p. 316, grifos nossos).

Esse novo começo tem a ver com a relação que a criança estabelece com o mundo, evidenciando a chegada do “instante ‘um’” ou da “fase infantil”, não num sentido pejorativo, mas compreendendo o eterno principiar do ser humano, mesmo que adulto. Benjamin (2012b, p. 159) exemplifica a repetição desse “instante” ao relatar sua experiência no inverno de Moscou, quando as ruas ficam congeladas e, assim, logo ao chegar, “se inicia a fase infantil. Deve-se aprender novamente a andar sobre o espesso regelo dessas ruas”.

Essa compreensão do “instante um” é cara quando pensamos a relação da infância com o mundo, com a humanidade, com a história e, aqui especificamente, com a filosofia, suscitando a reflexão em relação ao modo como a educação filosófica deve ocorrer, principalmente ao se entender a filosofia como modo de vida que leva à reflexão sobre como se deve agir, pensar e viver, a partir da recepção filosófica (HELLER, 1983), que não pode ignorar também as produções dos “vencidos” (LÖWY, 2005, p. 110), as filosofias outras, assim como sua história cultural e a restauração do caráter revolucionário da educação, garantindo às crianças a realização de sua infância.

Ignorar essa relação da infância com a história e seu potencial revolucionário apenas endossa uma prática que perpassa as infâncias e culmina com a derrota da possibilidade do adulto tornar-se revolucionário. Isso é fruto de um processo educativo e de socialização que suprime a ação da criança, colocando-a desde cedo a “papaguear de volta a resposta ‘correta’, olhar sem tocar, resolver problemas ‘na cabeça’, sentar passivamente, aprendendo a fazer sem pistas óticas” (BUCK-MORSS, 2002, p. 36).

O processo educacional dado desta forma é o que leva à indiferença e até mesmo à perda da capacidade mimética no adulto, pois este, após passar pela escola, reconhece a si mesmo e ao mundo através da racionalização, do controle e do ordenamento. No entanto a criança, inicialmente, o faz por meio da sensibilidade, do mundo da fantasia. Torna-se evidente que são os “ritmos e disposições temporais adquiridos mimeticamente que instituem o ponto de partida para uma relação autônoma com o tempo” (SCHLESENER, 2011, p. 132), e que,

A aprendizagem escolar assimila o sentido e o movimento temporal linear exigido pelo fazer: a “consolidação da economia temporal nos corpos das crianças e dos jovens estabelece uma ordem temporal generalizável e desprendida de conteúdos” adaptando a criança a ordem temporal que fundamenta o conjunto de relações sociais modernas. (Idem).

Essa “ordem temporal generalizável e desprendida de conteúdos” reforça a dimensão problemática das práticas filosóficas anteriormente citadas, que apregoam o tempo linear como a verdade e a ideia de progresso constante do conhecimento filosófico, entretanto suas práticas são sempre vazias de conteúdo, desprendidas da

história cultural e filosófica⁴³ (PORTA, 2014; HELLER, 1983) e daquilo que o professor pode transmitir em sala de aula: a relação da humanidade com o conhecimento filosófico e sua assimilação e reelaboração constantes, entendendo que se chega à filosofia pelos carecimentos.

Adiante será discutida a relação do teatro com o desenvolvimento da capacidade mimética, mas primeiramente é importante destacar alguns elementos considerados primordiais para Benjamin no que diz respeito à educação materialista. Em suas teses *Sobre o conceito de história*⁴⁴ (2012a, p.241), o autor nos apresenta a necessidade de ruptura com o *continuum* da história, ou seja, desvinculá-la da ideia de progresso, pois apenas assim a educação materialista pode ocorrer, mantendo em seu âmago a história (cultural), a fim de proporcionar acesso à práxis (BUCK-MORSS, 2002, p. 344).

Essa proposta vai na contramão da transmissão cultural que se caracteriza como um “cortejo triunfal” no qual os vencedores e dominadores “espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão” (BENJAMIN, 2012a, p. 244), na verdade exorta os materialistas históricos a escovar a história a contrapelo, tarefa importante também para se pensar uma pedagogia revolucionária de modo que rompa-se com o saber estéril que não promove o acesso a práxis no processo de formação (BENJAMIN, 2016, p. 123)⁴⁵.

Segundo Buck-Morss (2002, p. 531) Benjamin se convenceu, em 1927, numa viagem para Moscou, que

O problema de uma educação cultural era igualmente agudo em uma sociedade pós-revolucionária, em que o intento do partido comunista de ensinar “os clássicos” da literatura europeia popularizou os valores burgueses “precisamente no sentido distorcido e monótono que, em última instância, se deve ao imperialismo”. (Ibidem).

⁴³ Importante frisar que aqui em Porta (2014) esse conhecimento histórico é tido como “tradição”, conceito que considera precioso da discussão do caráter da filosofia e do papel do professor, mas para Walter Benjamin torna-se impossível falar de “tradição” e da transmissão desta na modernidade, por considerar que não é mais possível a narração devido a pobreza de experiências que a assolam; apenas vivências são possíveis. Entretanto, como exporemos a frente, essas vivências possíveis podem, ao adquirir um caráter revolucionário, “progressista”, permitir a recolocação da experiência através de uma outra relação com a história e a memória (BENJAMIN, 2012a; LOWY, 2005, p. 120).

⁴⁴ O texto que reúne as teses *Sobre o Conceito de história*, escritas em 1940 por Walter Benjamin (2012a, p. 241-252), é considerado, segundo Lowy (2005, p. 17), um dos textos filosóficos e políticos mais importantes do século XX.

⁴⁵ Nessa perspectiva abre-se um novo campo a se investigar futuramente: qual a possibilidade de se pensar um currículo a partir das provocações benjaminianas?

A preocupação de Benjamin com o que se lê e se ensina aparece em trechos de sua obra *Passagens*⁴⁶, assim como em suas teses de história. O autor aponta que também obras da cultura podem naturalizar e endossar os valores que estão vinculados a uma concepção de progresso histórico que nega a opressão e a possibilidade de rompimento com a barbárie (no seu sentido negativo, vinculada à pobreza de experiências e o declínio da narração). Desse modo, alerta também para o fato de que isso não quer dizer que apenas autores simpatizantes e/ou da classe operária devem ser lidos, pois, por vezes, há "mais significância, de um ponto de vista revolucionário, para ensinar seus leitores sobre o presente" em obras que não se configuram próximas ou pertencentes a ela, do que em muitas daquelas que haviam "glorificado o operário" (BUCK-MORSS, 2002, p. 345).

Aqueles que seguem as tendências consideradas "progressistas", que "reconstroem um universo incerto a partir de uma tradição esfacelada" são, na perspectiva benjaminiana, os que empreendem uma barbárie no sentido positivo, pois percebem o potencial da busca por uma nova objetividade, um novo modo de expressão (GAGNEBIN, 2012, p. 12; 38). Nesse sentido, pode-se citar a relação que Benjamin estabelece com as obras de autores como Marcel Proust, Franz Kafka, dos artistas surrealistas, de Charles Baudelaire⁴⁷; em relação a este último Benjamin irá ressaltar que, apesar dele não fazer parte da classe operária, possui elementos progressistas em sua obra, que podem não ser percebidos, pois quem ensinou a lê-lo a sociedade burguesa que preza por mascarar esses elementos; mas, a obra de Baudelaire é um revide aos choques da modernidade.

Esse alerta benjaminiano nos leva a pensar qual seja a educação filosófica necessária para proporcionar uma experiência política que infunda "na classe revolucionária a força para 'sacudir' os tesouros da cultura que 'se amontoam nas costas da humanidade' e assim poder tocá-los com as mãos", pois um modo

⁴⁶ A obra *Passagens*, de Benjamin, trata-se de um projeto inacabado que reúne notas coletadas por ele a respeito da indústria cultural do século XIX, como coloca Buck-Morss (2002, p. 19), "consiste em notas e citações de uma vasta gama de fontes históricas, que Benjamin arquivou com um mínimo de comentários e somente indicações mais gerais sobre uma possível maneira de organizar os fragmentos.

⁴⁷ Há vários textos de Walter Benjamin sobre estes, em especial *A imagem de Proust, Franz Kafka*: a propósito do décimo aniversário de sua morte e *O Surrealismo*, considerado por ele o "último instantâneo da inteligência europeia", todos presentes no Volume I de suas *Obras Escolhidas* (2012a); e o livro *Baudelaire e a Modernidade* (BENJAMIN, 2015c), em que analisa a obra deste poeta ressaltando o modo como ele buscava revidar os choques da cidade grande, da modernidade.

conservador de transmitir historicamente a cultura gera um “efeito reacionário” e não revolucionário (BUCK-MORSS, 2002, p. 344).

Faz-se necessário deixar de lado a compreensão de cultura como “algo coisificado” na qual “sua história não seria nada além do resíduo da *memorabilia* que foi desenterrada sem nunca ter entrado na consciência humana através de qualquer experiência autêntica, ou seja, política” (Ibidem, p. 344). Importante frisar que não se trata nem do passado jogando luz sobre o presente, nem desse iluminando o passado, mas tem a ver com uma relação de constelação, em que uma imagem dialética do passado se une ao presente (Ibidem, p. 346), de modo que essa relação não se dê apenas no âmbito textual, técnico, mas vivifique-se na compreensão concreta do ser, pois, como coloca Benjamin,

Só alimenta vitalmente a vontade a imagem representada. Com a mera palavra, em contrapartida, ela pode no máximo inflamar-se, para em seguida continuar a arder chamuscada. Não há vontade sã sem a exata representação imagética. Não há representação sem inervação.⁴⁸ (BENJAMIN, 2012b, p. 41).

A experiência autêntica, no sentido benjaminiano, é a experiência política, através da qual se entra em contato com a história cultural, não nos moldes e a partir do conhecimento dos vencedores, mas pensando no saber que possibilite o acesso à práxis a fim de romper com o opressor e levar o oprimido a reconhecer sua situação. A partir deste entendimento, Benjamin (2009, p. 111-120), ao escrever o *Programa de um teatro infantil proletário* para Asja Lascis⁴⁹, no intuito de teorizar sua prática, expõe uma compreensão do teatro como aquele que possibilita a educação de maneira dialética às crianças e permite a formação da consciência crítica aliada à ação, por se dar sob um contexto e não sob um ideário, renunciando assim à práticas imparciais que impõe a elas a “decoreba” e a reprodução de ideias prontas (BUCK-MORSS, 2002).

Esse acesso à práxis torna-se possível para ele através das oficinas vinculadas à prática teatral e da mediação do professor que observa atento os “gestos infantis” que se configuram como sinais revolucionários. Através do jogo, do

⁴⁸ Este trecho refere-se ao texto “Moinho de orações”, que compõe a obra *Rua de Mão única* (2012b). Trata-se de uma coletânea de aforismos e fragmentos sobre assuntos tais como cartazes, sonhos pessoais, galerias etc. O autor transforma em narrativa tudo aquilo que observa pelas ruas da cidade, e a partir disso tem como objetivo criar uma filosofia.

⁴⁹ Trataremos mais sobre esta obra e seu contexto de escrita à frente, no capítulo sobre os jogos teatrais.

teatro, no brincar a criança não faz de conta, mas sim vive e (re)vive a cada repetição (BENJAMIN, 2009, p. 115).

A fim de entender melhor essa reflexão benjaminiana, antes de entrar nas características que esta prática teatral mediada pelo professor pode ter quando se pensa na educação filosófica, faz-se necessário uma incursão pela “história” da capacidade mimética, ou seja, seu processo de desenvolvimento tanto filogenética quanto ontogeneticamente, e pelo conceito de mimesis do filósofo, que está vinculado à sua teoria da origem da linguagem e nos possibilita uma visão mais íntegra de como ele entende esse processo dentro da existência social, cultural, política e humana dos sujeitos.

3.3 A CAPACIDADE MIMÉTICA, O CONCEITO DE MÍMESIS BENJAMINIANO E SUA RELAÇÃO COM A LINGUAGEM

Como já indicado, em sua obra Benjamin (1970; 2012a; 2009) argumenta em prol de um projeto educativo que garanta à criança a realização da sua infância, pois a criança realiza seu conhecimento de mundo através do exercício permanente da imaginação, da fantasia e da sensibilidade, sendo que, por meio do brincar, empreende a organização do seu mundo e a identificação com o mesmo. Por isso a importância de ressaltarmos que, sob a compreensão benjaminiana, o brincar não é apenas a imitação do mundo adulto, mas é por meio dele que a criança inventa seu próprio mundo (BUCK-MORSS, 2002).

É através do brincar e, em especial, do jogo teatral e da improvisação, que as crianças vão estreitando as relações com o pensamento, a linguagem, a história, sua realidade social e com o outro, isso dado num processo histórico de desenvolvimento da capacidade mimética que é maximizado pela prática mediada, principalmente pelo(a) professor(a) no ambiente escolar (BENJAMIN, 2009; 2012a).

A mimesis em Benjamin está ligada “por definição ao jogo e ao aprendizado, ao conhecimento e ao prazer de conhecer”, não permanecendo a mesma com o transcorrer do tempo, mas sendo sempre “descoberta e inventariada” pelos seres humanos (GAGNEBIN, 2005, p. 95). Essa mutabilidade, de acordo com o transcorrer dos períodos históricos, tem a ver com o fato de que cada época descobrirá e inventariará semelhanças. Aqui está a sua contribuição sem igual para as reflexões

sobre a capacidade mimética: ela não desaparece com o desenvolvimento do saber racional e a valorização do saber científico, mas se refugia na linguagem e na escrita e migra gradativamente, chegando ao mais “completo arquivo de semelhanças não sensíveis” (BENJAMIN, 2012a, p. 121).

Essa “história” da capacidade mimética é discutida na obra benjaminiana em sua fase materialista da teoria da origem da linguagem⁵⁰, tendo dois momentos principais: o reconhecimento e a produção das semelhanças; sendo que, na criança, a produção de semelhanças é quem configura a maior parte das suas brincadeiras e jogos.

Ao descrever o desenvolvimento filogenético da capacidade mimética do ser humano ele evidencia não sua ruína, mas sim a sua transformação, pois a capacidade de mimeses transita do universo mágico primitivo, da leitura de vísceras e estrelas e de produções de semelhanças sensíveis, para a linguagem e a escrita na sociedade moderna, considerando esses como “arquivos de semelhanças, de correspondências não sensíveis” (BENJAMIN, 2012a, p.117).

Destarte, a linguagem é considerada como um comportamento mimético que, apesar de sua semelhança não-sensível, estabelecerá a ligação tanto entre o falado e o “intencionado”, quanto entre o escrito e o “intencionado”, assim como entre o falado e o escrito. Neste último caso se dá a semelhança “menos sensível de todas”,

O contexto significativo contido nos sons da frase é, portanto, o fundo do qual emerge, num instante, com a velocidade do relâmpago, o semelhante. Mas, com essa semelhança não sensível está presente em todo ato de leitura, abre-se nessa camada profunda o acesso ao extraordinário duplo sentido da palavra leitura, em sua significação profana e mágica. (Ibidem, p. 121).

Entender esse duplo sentido da leitura evidencia o fato de não haver uma relação e encontro direto entre as coisas, pois tanto na leitura quanto na escrita o vigor da mimesis se perde quando, por exemplo, se lê apenas o alfabeto. A leitura do astrólogo ao ler os astros, por exemplo, permite manifestar ambos os sentidos ao mesmo tempo, pois lê tanto a posição dos astros no céu “quanto o futuro ou o destino”, é uma leitura profana e mágica (BENJAMIN, 2012a, p. 121); essa leitura que deve-se ambicionar que a criança atinja, tanto ao pensar na educação de modo

⁵⁰ Gagnebin (2005, p. 95) faz uma incursão interessante sobre o conceito de *mimesis* no pensamento benjaminiano que serve de base para as considerações aqui feitas.

geral como na educação filosófica, o que nos coloca na contramão do que Matthew Lipman (2001) propôs com seu PFC: uma leitura instrumental e lógica de frases.

Essa transformação filogenética da capacidade mimética indicada por Benjamin (2012a, p. 121) traz evidências relativas à ontogênese dessa, que possui na brincadeira e no jogo “sua escola”. É importante ter claro que o mimetismo também está na natureza, em alguns mecanismos de defesa dos animais, por exemplo, mas apenas o ser humano pode produzi-lo. Sua presença, desde a infância, através dos jogos e brincadeiras das crianças, evidencia que ele não é mera imitação do outro, do adulto, mas possui características de criação e incorporação (BENJAMIN, 2009, p. 78).

A mimesis tem a ver não com a reprodução, mas sim com a identificação, pois a criança não brinca apenas de pedreiro, policial ou ladrão, mas ela também pode se transformar em um cavalo, num moinho de vento ou até mesmo em um trem. Nesse sentido, percebe-se que a mimesis não está no brinquedo, mas sim na brincadeira, no jogo; o brinquedo, por exemplo, quanto mais sofisticado e atraente, quanto mais fidedigno aos objetos do mundo adulto, torna-se menos “instrumento do brincar” (BENJAMIN, 2012a, p. 95-102).

Sua importância fundamental está na apropriação do mundo pela criança, a brincadeira demonstra isso, uma vez que através dela a criança “evidencia afinidades e supera antinomias ao fazer-se igual a matéria que a circunda para criar seu próprio mundo no qual os objetos ganham vida e sentido” (SCHLESENER, 2011, p. 133).

As crianças, tal e qual o artista e o narrador moderno, “vivem de modo a conferir novos significados para a realidade e, dessa forma, questionam o sentido dado às coisas no contexto da produção moderna” (SCHLESENER, 2011, p. 133), pois na criança “a sensibilidade ocupa quase todo seu ser (BAUDELAIRE, 1941). Aqui está expressa a marca das tendências “progressistas” da arte em correlação com a criança: ela também questiona e, ao se relacionar com o dado, busca conferir-lhe significado. Eis o potencial revolucionário infantil.

Esse potencial está claramente vinculado à atitude constante da criança de perguntar sobre daquilo que a circunda, os “porquês” nada mais fazem do que evidenciar esse caráter revolucionário da infância e se, ao questionar, a criança for propulsionada à reflexão e compreensão do todo, tem-se a possibilidade de buscar

fazer diferente, o que a tornará revolucionária não por não seguir o que está posto, mas por reconhecer a possibilidade de se fazer diferente, de experimentar.

As evidências trazidas indicando que a capacidade mimética não tem a ver com a mera reprodução, mas sim com um processo de identificação visando a compreensão, tornam possível acolher as provocações benjaminianas sobre a capacidade mimética e, assim, pensar uma educação filosófica que entrelaçada com a prática de jogos teatrais e improvisação está atenta aos gestos e carecimentos da infância, reconhecendo a relação intrínseca entre a dimensão política e estética da educação e a necessidade de práxis na formação da criança, potencializando seu caráter revolucionário, pois apenas através de um processo de formação que possibilite as crianças questionarem, refletirem e expressarem-se, tendo contato com a história e os conhecimentos produzidos, permite a criança trilhar esse caminho.

3.4 EDUCAÇÃO FILOSÓFICA A PARTIR DOS CARECIMENTO

A *filosofia radical* de Agnes Heller (1983) vem compor esta pesquisa de modo a trazer a educação filosófica sob a dimensão da práxis, que possibilita ao ser humano a escolha de um modo de vida a partir de seus carecimentos que, através da dimensão teórica da filosofia, são satisfeitos. Assim, além do reconhecimento dos carecimentos das crianças, torna-se cara a essa compreensão o contato com os conhecimentos e teorias dos filósofos⁵¹.

Pensar a filosofia sob essa perspectiva tem a ver com a problematização das demandas que surgem na vida cotidiana sejam estéticas, científicas, sobre o trabalho, a política, a religião ou sobre qualquer outra discussão que permeie o cotidiano, pois para Heller (1983) o ser humano chega à filosofia por meio de seus carecimentos e é através da recepção filosófica que se dá a satisfação destes carecimentos, ou seja, sua objetivação, pois a filosofia é um sistema de objetivação

⁵¹ Esta compreensão da filosofia como modo de vida é fundada a partir dos estudos sobre a teoria das necessidades na obra de Karl Marx. Sua obra *Teoria de las necesidades em Marx* (1978) traz essa dimensão e discorre mais demoradamente acerca do que sejam as necessidades humanas. É possível ler mais sobre na tese de VERONEZE, Renato Tadeu. **Agnes Heller: indivíduo e ontologia social-fundamentos para a consciência ética e política do ser social.** Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17622/1/Renato%20Tadeu%20Veroneze.pdf>>. Acesso em: jun. 2019.

em si concluído, por se tratar de um corpus teórico construído a partir da observação e elaboração analítica do filósofo.

Essa compreensão da filosofia enquanto sistema de objetivação concluído torna possível disponibilizar ao sujeito que a ela se achega um modo de agir, viver e pensar, a saber, um modo de vida. Por isso ela possui duas características fundamentais: o caráter democrático, pois qualquer sujeito pode se achegar a ela e, por meio do conhecimento das filosofias e suas produções, escolher uma que expresse seu modo de vida e lhe dê elementos sobre o “como pensar”, “como agir” e “como viver”; e, sua segunda característica tem a ver com o fato dessa proporcionar não só o desenvolvimento do sujeito devido à transição do senso comum em direção ao conhecimento filosófico, através do acesso à cultura e à produção filosófica, mas também por possibilitar-lhe produzir cultura e elevar seu pensamento ao nível filosófico.

Desse modo, pensar a educação filosófica a partir da *filosofia radical* significa pensá-la como satisfação dos carecimentos por meio da recepção da filosofia, que só pode ocorrer quando se reconhece os carecimentos dos sujeitos e, depois, através da incursão pela produção filosófica, historicamente localizada, evidenciando quais foram os carecimentos dos filósofos e seus tempos, a fim de proporcionar ao sujeito o espaço para, na relação com estes, pensar seus carecimentos e delinear um modo de viver (HELLER, 1983).

Essa perspectiva helleriana requer, ao tratar da educação filosófica com as crianças, atentar-se para seus carecimentos, isto é, para os problemas humanos e sociais que as inquietam e permeiam sua convivência social e entre seus pares para, a partir deles, possibilitar a reflexão filosófica de forma a transpor, progressivamente, a recepção parcial da filosofia para uma recepção filosófica, em que a filosofia se torne um modo de vida.

Esse entendimento da chegada da filosofia por meio da recepção, buscando respostas, expressa o potencial que a prática formativa pode atingir, pois, apesar da filosofia ser composta por três momentos inseparáveis: o “como deve pensar”, “como deve agir” e “como deve viver”, no processo de sua recepção estes três momentos podem descolar-se cabendo assim ao filósofo(a)/professor(a) receber aquele que a ela se achega em busca de uma resposta e contato parcial com a filosofia, alçando,

processualmente, sua recepção parcial à recepção completa da filosofia, ou seja, a uma recepção filosófica (HELLER, 1983).

Segundo a filósofa, a recepção parcial não visa tornar a filosofia um modo de vida para o ser (a objetivação filosófica), ela é “meio para produzir outro efeito: desde a solução de problemas existenciais pessoais, até a exposição de teorias em outras esferas” (Ibidem, p. 35). Corresponde a apenas um dos momentos: ou “como se deve pensar” ou “como se deve agir” ou “como se deve viver”, ainda que estes questionamentos não ocorram isoladamente uns dos outros. Já na recepção completa, que é quando se busca resposta para estas três questões em conjunto, o receptor pode ser caracterizado como estético, ou entendedor ou como receptor filosófico, esse último é o objetivo da *filosofia radical*, tornar todos que chegam a filosofia receptores filosóficos.

O receptor estético é aquele que se apropria da forma da obra filosófica, não do sistema como um todo, mas da sua concepção de mundo, transformando-a em conceitos lógicos. Sua recepção é sempre catártica, pois é vista como algo belo, suas ideias não estimulam outras ideias, mas sim sentimentos.

Já o receptor entendedor é aquele que possui um largo domínio da cultura filosófica, ao contrário do que caracteriza o filósofo especialista, “compreende e interpreta os sistemas filosóficos como algo inteiro, neles admirando, antes de mais nada, a obra humana”, ele “formula um ‘juízo de gosto’ filosófico; tem uma agudíssima sensibilidade para as diferenças entre as várias elaborações” (Ibidem).

A recepção filosófica, considerada a recepção completa, que abarca todos os carecimentos, tem a ver com a apropriação do *modus operandi* filosófico, que se dá a partir da escolha de apenas uma filosofia que será sua utopia racional, o que implica uma relação prática com a filosofia (ativa), pois o receptor passa a vivenciá-la, desenvolvendo atitudes filosóficas, objetivo esse a ser atingido com a educação filosófica escolar, processualmente.

Desse modo, quanto mais cedo iniciar o contato com a filosofia, tão logo o sujeito apropriar-se-á tanto do conhecimento quanto da atitude filosófica, partindo de seus carecimentos e, conseqüentemente, trilhará o caminho em direção à escolha de sua filosofia, que expressará seu modo de viver, agir e pensar, sendo esta a recepção que o professor(a) deve ambicionar que o aluno atinja.

Importante ressaltar a diferença existente entre a recepção filosófica proposta por Heller (1983) e as abordagens dos filósofos “especialistas”: para ela, esses são os que partem do puro interesse na investigação científica, na apropriação conceitual, enquanto a recepção filosófica tem como princípio o carecimento das objetivações filosóficas que incitarão o receptor a refletir sobre o modo “como deve pensar”, “como deve agir”, “como deve viver” (Ibidem, p. 33). A filosofia se torna um “modo de vida”, não sendo apenas um pensar sistemático e rigoroso, mas tem como norte a vida, a práxis.

Para tanto, cabe apontar que é preciso compreender a filosofia não como apreensão das ideias de experts e de suas *filosofias*, nem como apreensão técnica e mecânica do seu ideário. Há que se atentar para além dos conceitos, para a sua historicidade e o pertencimento do filósofo que a produziu num tempo e espaço social, pois a filosofia nunca é extemporânea. Sua função social é pensar e pertencer ao seu tempo.

Nessa perspectiva, mais uma vez repousa a crítica sobre a proposta lipmaniana e as práticas de filosofia com crianças dela derivadas, pois é preciso ter claro que, “mais do que um conjunto de argumentos lógicos intelectivamente ordenados, conhecer com radicalidade tem a ver com atitude, com posicionamento que não separa o pensar do agir e da vida” (HORN; MENDES, 2016, p. 279). Portanto, não se pode negar o acesso aos bens culturais já produzidos, aos conhecimentos e às reflexões filosóficas, assim como não se deve permanecer apenas nelas, descolando o papel da escola e do ensino da realidade das crianças.

Sendo a recepção filosófica decorrente do carecimento das objetivações filosóficas que incitam o receptor a refletir sobre o modo de vida é imprescindível a figura do professor, assim como a possibilidade da troca e do diálogo do estudante com seus pares no ambiente escolar. Não se trata apenas de expor aos estudantes as teses de cada filósofo, mas de fazer essa incursão destrinchando seu problema, para compreender não apenas o filósofo, como também a “dinâmica própria do movimento filosófico ao longo da história” (PORTA, 2014, p. 35), visto que muito certamente cada filósofo terá formulado um problema diferente acerca de uma situação, de um carecimento. Com esse processo torna-se possível também compreender a correlação que há entre as distintas filosofias, captando o devir filosófico que supera e integra o pensamento anterior.

Por exemplo, pode-se partir de uma inquietação sobre justiça e trazer diferentes teses de filósofos que a discutiram, entretanto, se for desconsiderado o seu problema gerador, o período histórico e contexto no qual foram formuladas, torna-se a filosofia superficial, destituída de sua consciência histórica, configurando-se, assim, numa investigação científica, separada do ser humano e seus carecimentos.

A filosofia como modo de vida, caracterizada como uma *filosofia radical*, é uma filosofia ligada ao seu tempo, “dotada de consciência histórica”, que investiga historicamente sobre si mesma e sobre as origens da estrutura social vigente, ela tem a tarefa de “se tornar práxis para que a práxis se torne teórica” (HELLER, 1983, p. 158). Isso posto, ao se analisar a proposta lipmaniana, vê-se claramente o processo de negligência à estreita relação que há entre a filosofia e a vida, desconsiderando que a apreensão do conhecimento produzido se dá a partir dos carecimentos próprios de cada cultura, faixa etária e contexto social.

Apesar da existência de *filosofias*, que se caracterizam por serem um sistema teórico, a ser apreendido tecnicamente, a compreensão da filosofia deve ser focada no fato dela ser um “modo de vida”, negando o estabelecido e compreendendo que a cada momento histórico cabem reflexões e críticas que vão processualmente instituindo uma nova filosofia, uma vez que a consciência filosófica não pode ser extemporânea, nem prescindir da *atitude* filosófica. Faz-se mister compreender que a filosofia, enquanto utopia, “requer o conhecimento racional da essência racional”, desta forma, “implica necessariamente a *atitude* filosófica” (HELLER, 1983, p.20), que tem como ponto de partida a formulação de questões “pueris” e o espanto (*thaumazein*) que,

Já contém o momento da *desfetichização*, pois significa simplesmente que se questiona o óbvio, mas que ele é aceito precisamente enquanto óbvio. Indubitavelmente, o espanto é inerente a toda atitude teórica [...] que dá origem a um modo de consideração da realidade que é capaz de eliminar da consciência todos os preconceitos, qualquer saber pronto e acabado [...] [que] não é nada mais do que “opinião” e, precisamente porque pronto e acabado, porque heterônomo e opinião, *não* pode ser ponto de partida para a “elevação”. (Ibidem, p. 20-21).

Essas questões “pueris” postas pela filosofia são aquelas que povoam também a infância: O que é isto? Como? Por quê? Que finalidade tem isto? Por que tem de ser feito assim? Por que não pode ser feito desse outro modo?” (Ibidem, p. 22; MATTHEWS, 2001, p. 38), aquele que ainda pergunta, que ainda ousa fazê-las

na vida adulta, anda na contramão, está atento aos seus carecimentos, tanto quanto o filósofo, que, segundo Heller, formula “*propositalmente as perguntas pueris*: elas são o terreno no qual ele pode espargir as sementes do seu saber, a partir do qual desenvolvem-se os primeiros esboços do sistema até chegar à sua plena maturidade” (HELLER, 1983, p. 22).

Essas perguntas contêm dois momentos: do “saber que não se sabe” e da “sede de saber”. É sob esta compreensão que se percebe que a formação e o ensino da filosofia não são impossíveis desde a infância: pelo seu primeiro contato com o mundo, a criança procura conhecê-lo, primeiro pelo corpo, através do tato, com balbucios e no contato com a mãe (BAKHTIN, 2011b, p.46), depois da apropriação da linguagem dos “porquês” que refletem sua relação com o mundo, ampliada pela variedade de espaços sociais que frequenta e o acesso à informação (MATTHEWS, 2001).

Todos estes aspectos vão forjando-a. Por isso Heller (1983, p. 23) irá apontar a “juventude” como o “terreno da filosofia”, entendendo que o saber da filosofia pode ser “*apropriado por quem estiver disposto*”, pois “*não exige nenhum saber prévio*”, isso que garante à filosofia a possibilidade de ser assimilada pela “razão incorrompida” da juventude, sendo necessário apenas estar disposta a buscar o saber.

Ao entender a filosofia a partir dos carecimentos e não da “reprodução de si mesma” mecanicamente, tendo a realidade concreta como princípio, torna-se imprescindível a compreensão da construção histórica das *filosofias*, entendendo-as como “modo de vida”, porquanto,

Toda filosofia oferece uma forma de vida; toda filosofia é a crítica de uma forma de vida e, ao mesmo tempo, sugestão de outra forma de vida. O ponto de partida da crítica já constitui o novo sistema, a nova forma de vida. Por isso, Platão polemiza com os sofistas; Aristóteles, com Platão; o platonismo com o Renascimento, com Aristóteles [...]. (Ibidem, p. 31).

Ora, assim entendida, a filosofia, que parte de problemas concretos do cotidiano e a eles oferece possibilidades de superação, não pode ser validada apenas sob o crivo analítico, analisando-a axiológica e teoricamente, mas é sob o cotidiano que se pode testá-la, por meio da recepção filosófica, entendendo sua relação com o viver do sujeito, através da recepção que este tem da filosofia.

Essa exposição da teoria helleriana visa endossar a pertinência da educação filosófica desde a infância, uma vez que no processo de desenvolvimento da criança as dúvidas, questionamentos e problematizações a respeito da vida vão surgindo e, se nesse percurso não for possibilitado à criança a problematização e reflexão filosófica, não será possível transpor a recepção parcial e tornar-se um receptor filosófico, atingindo uma atitude filosófica.

O processo de ensino se relaciona com a recepção filosófica, sendo que através dela são satisfeitos os carecimentos que se referem ao reconhecimento de uma necessidade, de algo que a filosofia pode oferecer ao sujeito. É importante ressaltar que esse reconhecimento da relação da filosofia com o cotidiano aponta para uma filosofia no e do cotidiano que seja viva, compreendendo a vinculação com o processo de ensino (ARIAS, 2017, p. 44), pois a recepção filosófica se dá também (e talvez primeiramente), por esta via.

Aqui está expresso o papel do professor na educação filosófica: no contexto da sala de aula a recepção da filosofia se dá através da mediação praxiológica do professor (HORN, 2008)⁵² que, por meio de sua prática filosófica desperta a atenção aos carecimentos nas crianças; mesmo estando em consonância com problemáticas suscitadas em sala pelas próprias crianças, deve haver um planejamento e organização por parte do professor, acerca do itinerário a ser percorrido com a turma, a partir da observação dos carecimentos infantis expostos, seja através da fala ou dos seus gestos; é a ele que cabe trazer materiais, textos, conteúdos, tarefas, propor os jogos teatrais, como exporemos no próximo tópico (BENJAMIN, 2009, p. 114).

Compreendendo os carecimentos como parte do processo educacional e ciente do mecanismo de seleção dos saberes escolares (LOPES, 1999), levantam-se questionamentos importantes a serem discutidos quando se trata do ensino de filosofia com e para crianças, considerando-o como um processo de formação social que permeia toda a vida do ser humano. Por isso, é com Walter Benjamin (2009, 2012a, 2012b, 2015) que vamos pensar uma possibilidade de efetuar essa prática,

⁵² Mediação praxiológica é um conceito criado por Horn (2008) com o objetivo de analisar o modo como o professor de filosofia organiza o currículo da disciplina de filosofia. Constitui-se num conjunto de mediações didáticas composto por: conteúdo, estratégias de ensino e avaliação, o texto, o plano de aula, a concepção que o professor tem de filosofia e do que seja o ensino desta; elementos que evidenciam a compreensão social e a prática do professor.

ouvindo a criança, atentando-se para suas especificidades e características, através do jogo teatral e da improvisação.

3.5 JOGOS TEATRAIS, IMPROVISACÃO E FILOSOFIA: A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PELO GESTO

No escrito benjaminiano *Programa de um teatro infantil proletário* (2009) o teatro aparece como o lugar da “educação dialeticamente determinada” que foi banido da educação pelo potencial de despertar a criança para o poder de ação em seu meio. Sua riqueza está na multiplicidade de conhecimentos e atividades que demanda, assim como nas variadas linguagens que são articuladas na sua elaboração: sonora, gestual, visual, oral, relacionando tanto o racional quanto o lúdico, num processo que dá ao participante espaço de expressão.

Atrelado a esta compreensão do teatro o reconhecimento da capacidade mimética e sua mutação a partir da perspectiva benjaminiana provoca a reflexão em relação a necessidade de rompimento com o adestramento desta nas crianças, suscitando questionamentos sobre o modo como pode se empreender uma educação filosófica atenta aos carecimentos e à percepção da infância, respeitando o caráter político e estético da aprendizagem, com vistas a garantir à criança a “realização da sua infância”.

Essa realização torna-se possível, em certa medida, ao se reconhecer a qualidade das fantasias infantis, a fertilidade de sua imaginação e a criatividade que está implícita no sonho, de modo a romper com a racionalidade instrumental, abrindo espaço para “uma nova compreensão das coisas, um novo ordenamento do mundo” (SCHLESENER, 2010).

Na consciência infantil estava, para Benjamin, aquilo que havia sido arrancado pela pedagogia burguesa: a conexão entre percepção e ação, “esta conexão não era causal no sentido ‘behaviorista’ de uma reação estímulo-resposta. Ao contrário, era uma forma de mimesis criativa e ativa, envolvendo a habilidade de fazer correspondências através da fantasia espontânea” (BUCK-MORSS, 2002, p. 315).

É a “capacidade da invenção receptiva” com base na improvisação mimética que se configura como o “sinal” revolucionário: “todo o gesto da criança é um

impulso criativo que corresponde exatamente a um impulso receptivo”, por isso a percepção e a transformação ativa são os dois pólos da cognição infantil” (Ibidem).

A possibilidade deste “novo ordenamento do mundo” evidencia o caráter revolucionário da reflexão benjaminiana acerca da relação da infância com o teatro a fim de que se atendessem as necessidades daqueles que desejam uma educação revolucionária. Ao pensar um *Programa de um teatro infantil proletário* (2009, p.111-120), expõe uma compreensão do teatro como aquele que possibilita a educação de maneira dialética e, permite a formação da consciência crítica aliada à ação.

A escrita desse programa foi uma forma de colaborar com a prática que Asja Lacis já desempenhava⁵³, a fim de formalizá-la, Benjamin disse a ela que iria “elaborar o programa [...] para fundamentar e descrever seu trabalho prático de forma teórica” (KOUDELA, 1991, p. 26). Devido ao contexto russo, ela procurou empreender uma educação estética, “queria levar as crianças a perceber que seus olhos veem melhor, seus ouvidos ouvem melhor e suas mãos constroem, a partir do material disforme, coisas úteis” (Ibidem). Com esta compreensão deixa de lado textos teatrais escritos para crianças e introduz a prática de jogos teatrais e da improvisação.

Importante ressaltar que essa educação estética ambicionada não tinha como objetivo a transmissão de informações ou ensinamentos, Benjamin (2009) evidencia que isso deve se dar apenas mais tarde, pois é através da práxis, ou seja, de um contexto que se educará a criança e não sob um ideário, deste modo, ele renuncia às “práticas ‘imparciais’, ‘compreensivas’, ‘sensíveis’, como também as educadoras ‘cheias de amor pela criança’, que impõe às crianças a decoreba, a reprodução de ideias prontas” (BUCK-MORSS, 2002).

Essa prática enseja a inserção das crianças no trabalho coletivo, o que implicará na troca e no reconhecimento das diferenças, assim como na resolução de tensões do trabalho coletivo, que são “os verdadeiros educadores” (BENJAMIN, 2009, p. 114). Seu objetivo não é de modo algum a conclusão, mas sim o processo de “colocar” e “resolver” tensões. Entende-se, a partir desta pesquisa, que essas

⁵³ Asja Lacis faz parte de um grupo de artistas que se preocuparam, na década de 1920, com o aperfeiçoamento do processo educativo de modo a aprofundá-lo e facilitá-lo. Lacis estava na Rússia que após a guerra mundial, a Revolução e a crise econômica de 1921-1922, gerou um contingente de sete milhões de jovens e crianças abandonadas, os chamados *besprisomye*, seu intuito era empreender uma educação estética para essas crianças que não haviam passado nem por um processo de escolarização, tampouco haviam tido vida familiar, ou seja, sua educação por instituições tradicionais era impossível (KOUDELA, 1991, p. 27).

tensões tem a ver com a evidenciação também de carecimentos humanos, principalmente no que diz respeito à relação com o outro, e, nesse sentido, colabora para a prática filosófica, pois ao problematizarem no coletivo e, após o diálogo e a investigação, produzirem, por meio da improvisação teatral, uma cena, as crianças vão juntas construindo a compreensão, resolvendo as tensões ali geradas e transpondo o senso comum, a mera opinião, para o conhecimento filosófico.

Benjamin (Ibidem) evidencia que as tensões geradas no fazer teatral podem chegar a tal intensidade que “sofrimentos encenados podem converter-se em sofrimentos autênticos”, posto que para a criança, no teatro, a realidade e o jogo se fundem, visto que a criança neste processo não faz-de-conta, mas (re)vive essa realidade, o que nos possibilita encontrar na repetição uma marca da infância (Ibidem, p. 113-114).

A lei da repetição, que se configura como a alma do jogo para as crianças, tem a fórmula mágica do “mais uma vez”, e está atrelado ao começar de novo, do início, sempre voltando a criar para si o fato vivido, esse desejo pela repetição,

Não se trata apenas de um caminho para assenhorar-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro malicioso ou paródia, mas também de saborear, sempre de novo e de maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início [...] a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. (Ibidem, p. 101-102).

“Fazer sempre de novo”, repetir o jogo, traz também a marca dos gestos, das ações que viram “sinais”, muitos se repetem a cada nova cena e expressam a potência que o processo pode ter para compreender as crianças e seus carecimentos através da observação. Esse é outro aspecto central na colocação benjaminiana: a observação, que deve ser o cerne da educação em detrimento de sua influência moral. Assim, o professor, por meio da observação e atenção aos gestos infantis, pode libertá-los “do reino da mera fantasia” de modo a “conduzi-los à sua execução nos conteúdos” através de oficinas.

Asja Lascis contextualizou a Walter Benjamin sua prática com as crianças, esclarecendo que “dava às crianças a possibilidade de exercitarem suas aptidões através do desenho e pintura, música, escultura, ginástica e teatro”, a fim de propiciar o “desenvolvimento do gesto infantil até as diferentes formas de expressão”

citadas acima, mas, como indica Benjamin, em todas elas a “improvisação permanece como central”, ela predomina, “é a constituição da qual emergem os sinais, os gestos sinalizadores” (KOUDELA, 1991, p. 116). Esse processo tem como intuito o desenvolvimento estético e político das crianças, em detrimento da imposição moral e ideológica.

Assim, essa educação estética e política, partindo do teatro, na verdade tinha nas oficinas a possibilidade do aperfeiçoamento e reconhecimento da capacidade expressiva pela criança, na improvisação a relação com seus pares e na encenação o processo de ensino dos adultos, pelas crianças (Ibidem).

Com base nas provocações benjaminianas, buscou-se entender, a partir da pedagogia teatral e do histórico do ensino do teatro, como essa prática poderia ocorrer na escola de modo a garantir ao teatro seu lugar enquanto área do conhecimento relacionando-se com a filosofia. Assim, chegamos na teoria do jogo teatral de Viola Spolin⁵⁴ (KOUDELA; JÚNIOR, 2015, p. 109), sondando-a afim de tornar seus escritos base para empreender o princípio da prática teatral entrelaçada a educação filosófica.

Spolin (2010) foi responsável pela organização de uma metodologia, os *spolin games* ou jogos improvisacionais de regras, com intuito de ensinar para crianças, jovens e adultos, atores e não atores, a linguagem artística do teatro, entendendo que “através do processo de jogos e da solução de problemas de atuação, as habilidades, a disciplina e as convenções do teatro podem ser aprendidas”, caracterizando-se por serem, ao mesmo tempo, exercícios teatrais e atividades lúdicas que aliadas formam a base para o ensino desta linguagem.

Apesar da distância temporal e do caráter sistemático da proposta de Spolin, evidencia-se uma tênue relação possível entre a proposta de Asja Lacis e o programa escrito por Walter Benjamin (KOUDELA, 1991, p. 26) com a metodologia

⁵⁴ Viola Spolin (2010, p. 342) foi a responsável pela organização dos jogos teatrais, sua contribuição é importante principalmente no que diz respeito à distinção entre *dramatic play* (jogo dramático) e *game* (jogo de regras) que, do ponto de vista teórico, tem sua distinção em relação ao corpo do participante: enquanto no jogo dramático impera o fantasiar e o “atuar e/ou viver através de velhas situações de vida (ou de outra pessoa) para descobrir como se adequar a elas; jogo comum entre as crianças de maternal quando procuram tornar-se aquilo que temem, ou admiram ou não entendem; o jogo dramático, se continuado na vida adulta, resulta em devaneios, identificação com personagens de filmes, teatro e literatura; elaborar material velho em oposição a uma experiência nova; viver o personagem; pode ser usado como uma forma simplificada do psicodrama, não é útil para o palco”; o *game*, jogo de regras, tem a ver com um processo de aprendizagem já mais consciente da representação corporal que, para ela “busca evitar uma imitação irrefletida, mera cópia” através do princípio da *physicalization* (KOUDELA; JUNIOR, 2015, p. 109).

de Viola Spolin (2010), pois em ambas pressupõem-se que o “atuante se torna artesão de sua própria educação, produzida livremente por ele mesmo, embora dentro dos parâmetros de articulação de uma linguagem artística – o teatro e a improvisação teatral” (KOUDELA; JUNIOR, 2015, p. 109)⁵⁵.

Essa produção livre de sua “própria educação”, não tem a ver com o espontaneísmo, como indica Koudela e Santana (2005, p. 148), mas sim tem correlação direta com possibilidade de espaço de criação⁵⁶ através da apreensão dos elementos que compõe o fazer teatral. Nesse sentido, ao pensar esse entrelaçamento filosófico-teatral pode-se, partindo dos jogos teatrais, que inserem a criança na linguagem cênica de forma lúdica, principiar o processo de discussões e reflexão entre as crianças, proporcionando ao professor o espaço-tempo de observação dos gestos infantis.

Essa prática com o jogo teatral traz em si outro elemento fundamental: é através dela que a criança além de poder se expressar vai apreendendo os elementos constituintes da linguagem teatral: a relação com o público, os modos de se comunicar, a relação do corpo com a fala e como via de expressão.

Após essa atividade o professor pode propor a improvisação teatral, propiciando que as crianças produzam uma cena a partir de uma problematização que coloque em evidência os carecimentos das crianças, de modo a deixá-las livres para exporem sua compreensão deste. Observando atentamente a construção das crianças, o professor pode, como indica Benjamin (2009, p. 114), propor “conteúdos, tarefas e eventos”, sem ambicionar uma influência imediata sobre eles, ou seja,

⁵⁵ Ressaltamos aqui a possibilidade de discussão, em artigo subsequente, acerca da distinção e distância entre os jogos e oficinas propostos por Asja Lacis, nos quais Benjamin se baseia para a elaboração do *Programa para um teatro infantil proletário* (2009) e os jogos teatrais de Bertold Brecht, visto que há uma relação de proximidade muito grande entre Benjamin e Brecht, principalmente porque há muitos escritos de Benjamin sobre sua obra (reunidos no volume *Ensaio sobre Brecht*), mas que, como indica Koudela (1992, p. 26-27), não se sabe se Benjamin algum dia contou para Brecht sobre a prática de Asja Lacis com os menores abandonados e nem que tenha lhe dado o manuscrito do seu Programa para ler.

⁵⁶ Tanto em seu verbete “teatro-educação” (KOUDELA; JUNIOR, 2015, p. 177) quanto neste texto com Santana (2005, p. 148) Koudela busca evidenciar que a prática e o ensino de teatro na escola precisa ser revisto e que sua marca não é espontaneísta, mas tem o compromisso com o ensino, aprendizagem e formação do ser; ressalva importante pois, como indica, a “dicotomia e polarização de objetivos e técnicas agravaram-se durante os últimos trinta anos no Brasil. Através da influência do escolanovismo e da postura espontaneísta, pode-se caracterizar uma tendência que ancora os objetivos educacionais da atividade de teatro na escola na dimensão psicológica do processo de aprendizagem”, processo contra o qual os pedagogos teatrais lutam a fim de romper com uma defesa do teatro no currículo escolar a partir da busca por “objetivos comportamentais” a serem atingidos. O teatro é uma área do conhecimento que merece seu espaço no currículo escolar não como instrumento, mas como conhecimento.

pode propor textos filosóficos e reflexões que contemplem os carecimentos e tensões observadas nessa relação entre os pares, de modo que proporcione às crianças uma educação filosófica por meio da reflexão conjunta.

Esse espaço de leitura, discussão e reflexão filosófica proporciona às crianças, na relação com seus pares, uma outra relação com o conhecimento, principalmente se ocorrer conforme os elementos que elencamos na análise das suas narrativas radiofônicas (BENJAMIN, 2015b, p. 209), reconhecendo que a criança aceita as coisas sérias também (Idem, 2009, p.55), desde que sejam honestas e espontâneas, respeitando e contemplando seus carecimentos.

Assim, como Benjamin (Idem, 2015b, p. 209) faz nas suas narrativas, em especial como indica na dos *Bootleggers*, não podemos ter “boa consciência”, como professores, em chegar para as crianças e começar a lhes contar histórias uma depois da outra, negligenciando os fatos históricos, culturais, econômicos, que estão por traz dos seus carecimentos ou dos fatos por ela suscitados nas oficinas. Isso não tem a ver com uma imposição de conhecimentos, com a necessidade de decorá-los ou com uma prática instrumentalista focada na transmissão de informações, mas sim com o enriquecimento da reflexão crítica das crianças por meio de subsídios conceituais e históricos.

Ao final desse processo pode-se propor uma apresentação que, como coloca o filósofo, caracteriza-se por ser uma síntese dos gestos até ali explorados pelas crianças que, organizado de modo inesperado e irrepetível, devido à efemeridade do teatro e ao fato da repetição na criança sempre se configurar como algo novo, acaba sendo uma “grande pausa criativa no trabalho educacional”, visto que durante a apresentação, ao subirem no palco, elas “ensinam e educam os atentos educadores”, pois aqui vem a luz “novas forças, novas inervações” não previstas pelo professor. (BENJAMIN, 2009, p. 118).

A partir dessa investigação, parece-nos que aqui pode estar o sinal da possibilidade de uma barbárie no seu sentido positivo na educação: a criança passa a ter outra relação com a linguagem, a filosofia, o social, a história e a memória, pois, através dos jogos teatrais e da improvisação, permite-se emergir os *sinais secretos* do vindouro, que falam através do gesto infantil.

Benjamin (Ibidem, p. 119) via, na prática de Asja Lacis a abertura para “uma força que aniquilará o posicionamento pseudorevolucionário do mais recente teatro

da burguesia”, nesse teatro infantil, produzido a partir da proposta de Lacis, não é a “propaganda de ideias que atua de maneira verdadeiramente revolucionária, propaganda que instiga aqui e ali ações irrealizáveis e perante a primeira consideração sóbria à saída do teatro se dá por vencida”, mas sim sobre a ação, sobre a resolução coletiva das tensões, dos carecimentos.

Com base nessa incursão que se indica a possibilidade do professor, ao desempenhar seu papel de observador dos gestos e carecimentos infantis, proporcionar às crianças, processualmente, a transição da recepção parcial da filosofia à recepção completa, a recepção filosófica por excelência, de modo que, apresentando as diferentes filosofias e suas reflexões referentes a um dado carecimento, se possibilitará às crianças o acesso ao arcabouço de conhecimentos filosóficos e tornará possível uma futura escolha de sua *filosofia radical* (HELLER, 1983), isso aliado a prática dos jogos teatrais e da improvisação que possibilita a criança e ao professor o reconhecimento dos carecimentos, por meio dos gestos e tensões surgidas.

Este processo não tem como função em-formar a criança, depositar nela conhecimentos à revelia; o olhar do professor deve ser atento, mediar observando os gestos infantis e conduzindo a prática de modo sutil, pois a proposta é de uma educação sob um contexto, uma relação conhecimento-práxis e não uma imposição filosófica, de um modo de agir, pensar e viver.

Assim, defende-se aqui que a prática dos jogos e da improvisação teatral pode possibilitar às crianças desenvolverem sua capacidade mimética e de comunicação, permitindo-se, na interação com seus pares, a explicitação de seus carecimentos, assim como a reflexão acerca das tensões que surgem; como reforça Mafra (2010, p. 237), é em sua vida cotidiana que o indivíduo vai determinando seus carecimentos e dando aos outros conhecê-los, e o jogo teatral como contexto de formação, permite as crianças na interação com seus pares exporem-se.

*Dia a dia nega-se às crianças o
direito de ser crianças.
Os fatos, que zombam desse direito, ostentam
seus ensinamentos na vida cotidiana.
O mundo trata os meninos ricos como se
fossem dinheiro, para que se acostumem
a atuar como o dinheiro atua.
O mundo trata os meninos pobres como se
fossem lixo, para que se transformem em lixo.
E os do meio, os que não são ricos nem pobres,
conserva-os atados à mesa do televisor,
para que aceitem desde cedo como destino,
a vida prisioneira.
Muita magia e muita sorte têm as crianças
que conseguem ser crianças.*

(GALEANO, 2018)

EPÍLOGO: CONSIDERAÇÕES [NADA] FINAIS

Esse mundo às avessas indicado por Galeano revela as tensões que envolvem também o espaço educacional: dia a dia busca-se garantir às crianças o direito à educação, o acesso ao conhecimento, propiciando a elas uma formação, entretanto a dura realidade, principalmente da escola pública, coloca aos profissionais da educação um desafio: como possibilitar a todas as crianças uma formação humana, que proporcione o desenvolvimento cultural, político, social numa sociedade em que as marcas de classes são evidentes?

Mesmo assim, não se pode deixar de pensar a relação da infância com a filosofia e a possibilidade da criança em fazer e aprender filosofia, principalmente na escola pública. Isso torna-se fundamental a partir de uma perspectiva que compreende a filosofia como “modo de vida”, pois essa relação de apreensão da filosofia de modo a torná-la viva no cotidiano apenas se concretiza num processo formativo que respeite a criança e possibilite a realização de sua infância, fugindo assim de uma educação de caráter mecânico, técnico e moralista.

Aquilo que foi posto no princípio da prática de filosofia com crianças, caracterizado como “filosofia para crianças” marca uma segmentação do conhecimento filosófico inexistente; a concepção de *filosofia radical* de Agnes Heller e do processo de recepção filosófica possibilitam outro modo de pensar a relação e a prática de ensino de filosofia com e para crianças: uma educação filosófica, que propicie a criança tanto o filosofar quanto a apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos, rompendo com a ideia de uma filosofia para crianças ancorada na lógica e no desenvolvimento de um pensar “melhor”, ou de um ensino conteudista de filosofia, que não dá espaço para os carecimentos da infância.

Ao propor o percurso aqui realizado ressaltamos que o objetivo não foi estabelecer uma metodologia, mas sim pensar possibilidades do fazer filosófico substantivo com as crianças a partir da compreensão do que seja a infância e a criança, o que naturalmente nos encaminha para pensar a dimensão da capacidade mimética nesta fase e, assim, evidenciar a necessidade de sua presença na educação filosófica.

Essa reflexão também fomenta a atenção sobre o papel que a escola desempenha no processo educativo do ser humano, pois, ao não negligenciar sua

função de ensinar, colocando os estudantes em contato com o conhecimento historicamente produzido, expomos o modo como alguns paradigmas educacionais mascaram interesses políticos e sociais, ao reter o conhecimento para alguns nichos da sociedade, pauperizando a formação de outros.

É nesse sentido que propõem-se aqui a educação filosófica desde a infância, de modo a possibilitar a criança, a partir do teatro e seus jogos teatrais e da improvisação, expor seus carecimentos e entrar em contato com os conhecimentos filosóficos, apropriando-se pouco a pouco deles, de modo a garantir, processualmente, que ela possa galgar seu espaço na sociedade, tendo voz, ou seja, abandonando a condição de sem fala (*in-fante*) desde a fase da infância.

Entretanto, esse processo só pode acontecer ao reconhecermos nela a capacidade de articular seu discurso, assim como sua capacidade de compreensão e apreensão de conhecimentos, que se desenvolve processualmente, em direção à abstração, à produção de semelhanças não-sensíveis, seja na linguagem ou através da escrita.

A problemática aqui levantada nos alerta para a necessidade de aprofundamento da relação da infância com a prática filosófica reconhecendo e acompanhando mais cuidadosamente seu processo de envolvimento com a filosofia, ressaltando que há muitas *infâncias* e, deste modo, ao compreender o processo de educação filosófica sob a perspectiva do carecimento faz-se necessário atenção às especificidades desta faixa etária. Como nos aponta Matthews (1997) a problematização está diretamente relacionada às necessidades dos sujeitos, inclusive das crianças, compreensão com a qual corroboram outros pensadores que nos serviram de base (HELLER, 1983; PORTA, 2014; SAVIANI, 1985).

É inegável que, ao se tratar da relação da filosofia com a infância e de sua inserção na escola básica, não se pode perder de vista que a cultura, os saberes e conhecimentos que formam o currículo escolar passam por um processo de seleção e que, neste sentido, outro elemento a ser enfatizado é pensar numa reflexão filosófica atenta ao local em que as crianças estão, não pasteurizando metodologias e conteúdos, rompendo com o colonialismo que povoa os currículos escolares, de modo a reconhecer que há outras “histórias”, principalmente a dos “vencidos”, como nos alerta Benjamin (BENJAMIN, 2012; LOWY, 2005).

A história dos vencedores, que está vinculada, em suma, ao discurso de um transcorrer linear dela rumo ao progresso, nega que foram às custas de outras civilizações, outras culturas e vidas que se construiu a “Cultura”. Mesmo em nosso território não podemos negar o que se passou com os indígenas, tornados brasileiros, com os africanos que para cá foram sequestrados e explorados, assim como não podemos esquecer à custa de que e de quem o “progresso” econômico se deu: do uso da mão de obra de crianças nas fábricas brasileiras, nos canaviais, minas, carvoarias; na exploração do operariado, na expropriação de terra massiva dos indígenas em prol de benfeitorias para a “sociedade”, para seu progresso, para citar um exemplo concreto, e recente, temos as minas de exploração e suas barragens de rejeitos, que produzem riquezas à custa de vidas, da história e memória dos moradores destes locais.

É possível reverter este descaso, construir o reconhecimento do outro e a compreensão de sua cultura? Através da educação este movimento é possível? Ao respondermos sim, ignoramos novamente os aspectos sociais que permeiam a realidade, estas ações tornam-se estéreis, ineficientes, se ignorarmos os fatores sociais, a divisão social do trabalho, a sociedade de classes; apenas o combate à desigualdade, à fragmentação social e um processo educativo crítico, que eduque contra a barbárie, poderá promover mudanças nessa realidade, mas a reversão, sob o capital, é possível?

Faz-se necessário ressaltar que na teorização benjaminiana da prática teatral de Asja Lacis, o filósofo irá indicar que o conteúdo deve ser trazido a posteriori, focando primeiro numa formação por um “contexto” prático, deste modo, o que se propõe ao reforçar durante esta pesquisa o trabalho com os conteúdos historicamente produzidos não é a imposição de um currículo historiográfico ou centrado exclusivamente sobre a leitura de textos filosóficos, mas o reconhecimento destes como recurso orientativo do processo investigativo entre as crianças, de modo a auxiliar na resolução das tensões que ali se estabelecem e que trazem em seu bojo os carecimentos das crianças envolvidas, marcando o estatuto da filosofia como disciplina.

Assim, esta investigação provoca a necessidade de se pensar um currículo de filosofia para o ensino fundamental que reconheça a necessidade de proporcionar às crianças a compreensão do seu pertencimento social, de que fazem parte de uma

comunidade discursiva e que, neste sentido, a história e os conhecimentos até aqui produzidos marcam e endossam sua posição enquanto atores sociais, assim como seu potencial revolucionário.

Deste modo, a educação filosófica é uma possibilidade de resgatar a humanidade da sua indiferença e individualidade, pensando num processo de ensino que, partindo dos carecimentos sociais e da recepção filosófica, possa levar-nos à humanização e ao reconhecimento do homem em suas criações e produções, no seu trabalho.

Cabe, então, na continuação desta pesquisa, aprofundar os elementos da pedagogia teatral e do ensino de filosofia, estendendo-se a uma possível investigação *in loco* em instituições que ainda mantenham a prática de filosofia com crianças com intuito de analisar os processos e as vozes das crianças nesta sua relação com a filosofia, a fim de pensar em um currículo previamente organizado, que respeite as características acima indicadas.

REFERÊNCIAS

- ÁRIAS, Valéria. **Educação filosófica**: entre a redução às metodologias procedimentais, os limites da institucionalização e a razão instituinte. 2017. 157 f. Tese (doutorado), Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Editora Unesp/ Hucitec, 1993a, p. 13-70.
- _____. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Editora Unesp/ Hucitec, 1993b, p. 71-210.
- _____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a.
- _____. O Autor e a Personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b.
- _____. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011c.
- _____. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011d.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de Barros. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de Barros; FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 2011.
- BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BAUDELAIRE, Charles. **O pintor da vida moderna**. Lisboa: Inquerito, 1941.
- BENJAMIN, Walter. A capacidade mimética. In: AXELOS, Kostas et all. **Humanismo e comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.
- _____. **A origem do drama barroco alemão**. Tradução de: ROUANET, Sérgio Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1984a.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. Ed. (Obras Escolhidas, v. 1). São Paulo: Brasiliense, 2012a.

_____. **Rua de mão única.** 6. ed. (Obras Escolhidas, v. 2). São Paulo: Brasiliense, 2012b.

_____. **Escritos sobre mito e linguagem.** São Paulo: Duas Cidades, 2013.

_____. **Baudelaire e a modernidade.** Tradução de: BARRENTO, João. São Paulo: Autêntica, 2015a.

_____. **A hora das crianças:** Narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Tradução de: MEDEIROS, Aldo. Rio de Janeiro: Nau, 2015b.

_____. **O Anjo da História.** Tradução de: BARRENTO, João. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. **Sobre el programa de la filosofía venidera. Revista Replicante: cultura crítica e periodismo digital.** Disponível em: <<https://revistareplicante.com/sobre-el-programa-de-la-filosofia-venidera/>>. Acesso em: 18 fevereiro 2019.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, pp.20-28. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do Olhar:** Walter Benjamin e o projeto das passagens. Tradução de Ana Luiza de Andrade; revisão técnica de David Lopes da Silva. Belo Horizonte: UFMG; Chapecó: Editora Universitária Argos, 2002.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças:** cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). 2015. 276f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

D'ANGELO, Martha. **Infância e Modernidade:** Ensaios de Filosofia e Educação. São Paulo: Ideias & Letras, 2013.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de: TEIXEIRA, Anísio. 11. ed. São Paulo: Campanha Editora Nacional, 1976.

_____. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de: RANGEL, Godofredo Rangel; TEIXEIRA, Anísio. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Scientiae Studia**, v. 5, n. 2, p. 227-243, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-31662007000200006>>. Acesso em: 01 set. 2019.

FARACO, C. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARRACO, C.; TEZZA, C.; CASTRO, G. et al. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da Cultura Infantil e a construção da(s) ordem (ens) social(ais) instituinte(s) da criança no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa editores, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete Aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro, Imago, 2005.

_____. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. Ed. (Obras Escolhidas, v. 1). São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: LP&M, 2018.

HELLER, Agnes. **A filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HORN, Geraldo Balduino. Por uma mediação praxiológica do saber filosófico em sala de aula. In: Maria Auxiliadora Schmidt; Tania Maria Garcia Braga; Geraldo Balduino Horn. (Org.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008, v. 01, p. 179-195.

HORN, Geraldo Balduino; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. Ensino de Filosofia: método e recepção filosófica em Agnes Heller. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, 2016. pp. 279-293.

JAREK, Márcio. **Walter Benjamin**: por uma outra experiência da educação. In: MARTINS, Marcos Francisco; PEREIRA, Ascísio dos Reis. **Filosofia e Educação**: ensaios sobre autores clássicos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1997.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam. **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis: Vozes, 1998a.

KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera. **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis: Vozes, 1998b.

KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, Walter Omar. **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Um Vôo Brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KOUDELA, Ingrid Dormien; JÚNIOR, José Simões de Almeida (org). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, SP Escola de Teatro, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 3, n.2, p. 145-154, 2005. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

KRAMER, Sonia. Que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 2009^a.

_____. Educação a contrapelo. In: KRAMER, Kramer; JOBIM E SOUZA, Solange (Org). **Política, cidade, Educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio e Contrapelo, 2009b.

LIPMAN, Matthew. **Filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

_____. Jogos cotidianos e lições metafísicas. In CARVALHO, Bernardo. Jogos cotidianos e lições metafísicas. Matthew Lipman fala sobre seu método de ensino.

Folha de São Paulo, São Paulo, 1 de maio, de 1994. Caderno Mais, Caderno 6, p. 5. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/01/mais!/6.html>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

_____. **O pensar na educação**. Tradução de: PERPÉTUO, Ann Mary F. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Issao e Guga**. 2 ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.

LIPMAN, Matthew; SHARP, A. M. **Issao e Guga**: Manual do professor “maravilhando-se com o mundo”. trad. FALCONE, Ana Luiza; MANDEL, Sylvia. 2 ed. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1997.

LIPMAN, Matthew. Como nasceu filosofia para crianças. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam. **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Barbárie e modernidade no século XX**. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/barb%C3%A1rie-e-modernidade-no-s%C3%A9culo-xx>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MAFRA, Jason Ferreira. O cotidiano e as necessidades da vida individual: uma aproximação da antropologia de Agnes Heller. **Educação & Linguagem**, v. 13, n. 21, p. 226-244, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/download/2019/2055>>. Acesso em: 09 set. 2019.

MARCHI, Rita de Cássia. Walter Benjamin e a Infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 221-229, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/7535/6360>>. Acesso em: 1 set. 2019.

MARX, Karl. **Teses de Feuerbah**. São Paulo: Conrad, 2004.

MATOS, Olgaria C. F. **O iluminismo visionário**: Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **Os arcanos do inteiramente outro**: a escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MATTHEWS, Gareth B. **A filosofia da infância**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. **A Filosofia e a Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDES, A. A. P. **Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do ensino médio: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política**. 2014. 188f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução de: DANESI, Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

MURANAKA, Fabiana. **A filosofia como disciplina escolar**: perspectivas e Caminhos de sua curricularização na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

NARANJO, Javier. **A Casa das Estrelas**: O Universo Contado Pelas Crianças. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. **Um mundo de Histórias**. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. Histórias para pensar. In: KOHAN, Walter Omar. **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b.

_____. **Filosofia para a Formação da Criança**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004c.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **Infância, discurso e subjetividade**: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares. 2003. 321f. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2009.

PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Loyola, 2014.

PORTINARI, Candido. **Crianças Brincando**. 1938. Óleo sobre tela, color, 38 x 46 cm.

QUEIROZ, Caroline Trapp de. Infância nas ondas do rádio: um convite à leitura das peças radiofônicas de Walter Benjamin. **Desidades**. Rio de Janeiro, v. 9, p. 63-66, 2015. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822015000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 set. 2019.

ROCHA, Elisabete. **A filosofia como disciplina escolar: perspectivas e caminhos e sua curricularização na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SARMENTO, Manoel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1985.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHLESENER, Anita. **Percepção e conhecimento na aprendizagem infantil a partir de escritos de Benjamin**. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 24, n. 48, p. 387-408, jul./dez. 2010. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/2033>>. Acesso em: 1 set. 2019.

_____. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paidéia**. Curitiba, v. 21, n. 48, 129-135, 2011. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n48/a15v21n48.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2019.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai à escola?** Contribuição para crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Campinas: Autores Associados, 2001.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, Wilson José. **Objetivação da aprendizagem filosófica no ensino médio: uma análise da mediação docente e da produção discente a partir do uso do texto filosófico nas aulas**. 2018. 200f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

VOLOCHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (Sobre Poética Sociológica). Tradução de Cristovão Tezza e Carlos Alberto Faraco (para fins didáticos). Título Original: Discourse in Life and Discourse in Art – Concerning Sociological Poetics. Publicado em V.N. Voloshinov, *Freudism*, New York: Academic Press, 1976.

ANEXO 1 – ATIVIDADES SUGERIDAS PARA O CAPÍTULO 1- EPISÓDIO II

Maravilhando-se com o Mundo
 1.II

EPISÓDIO II

IDÉIAS PRINCIPAIS:

1. PAPÉIS SOCIAIS
2. UTILIDADES
3. PERCEPÇÕES E SENSações
4. FINGIR E FAZER DE CONTA

1. PAPÉIS SOCIAIS

As escolas não são simplesmente prédios e livros: são também pessoas e estas pessoas desempenham seus *papéis*. Há professores, administradores e alunos.

Mas as pessoas desempenham muitos outros papéis em suas vidas, além desses. Uma professora pode também ser mãe, esposa, motorista, eleitora, pagadora de impostos. Um professor pode ser filho, irmão, matemático, esportista. Num certo sentido, ter um papel é *pertencer à classe* de pessoas que se comportam de maneira similar ou desempenham funções similares.

Nossos papéis sociais podem ser tantos e tão variados, que podemos ter dificuldade em mantê-los sem que interfiram uns nos outros. Uma pessoa pode ter dificuldade em ser mãe e professora, simplesmente porque parece não haver tempo para fazer um bom trabalho em nenhum dos dois papéis. Mas alguns papéis são mesmo incompatíveis: alguém pode ser professora e mãe, mas não pode ser pai e mãe. Um jogador de futebol pode ser amador ou profissional, mas não pode ser ambos simultaneamente. É compreensível que muitas pessoas tenham dificuldades para ordenar as inconsistências dos papéis em suas vidas e que se vejam obrigadas a desistir de um ou de outro, quando se tornam incompatíveis entre si.

Exercício: Desempenhar papéis

Numa peça de teatro, se você faz a parte do príncipe ou a parte da princesa, esse é o seu *papel*. Se nesta semana você é o monitor da classe, este é o seu *papel*. Se você é um guarda, este é o seu *papel*. Na escola, se você é aluno, este é o seu *papel*.

Quando se espera que certas pessoas façam coisas de determinadas maneiras, então se diz que cada pessoa tem um *papel*.

Qual é o *papel* destas pessoas:

1. da pessoa que, na sala de aula, está sentada atrás da mesa na frente da classe
2. das pessoas que moram na sua casa
3. das pessoas que combatem os crimes
4. das pessoas que falam na televisão
5. das pessoas que trabalham em fábricas
6. das pessoas que trabalham nos hospitais

Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
 67

FONTE: LIPMAN; SHARP, 1997.

ANEXO 2 – NOVELA ISSAO E GUGA: CAPÍTULO 1 - EPISÓDIO II

II

20

Estou passando o verão aqui na fazenda com meu avô, com minha avó, e com minha irmã Satie. Meu pai teve que fazer uma viagem de negócios. Ele faz móveis.

Guga mora na casa vizinha à fazenda. Ela tem um cavalo. O nome dele é Vivaldi.

25

Meu avô parece D. Pedro II. Ele está sentado na cadeira de balanço, quero dizer, meu avô, não D. Pedro. O xale da vovó está no encosto da cadeira. Sempre me pergunto por que a cadeira veste o xale, em vez dela.

Subo no colo do vovô e olho as mãos dele. Ele tem mãos grandes. E a pele na palma das mãos é tão dura! Acho que isso acontece quando se trabalha tão duro quanto ele.

30

— Vô, conta do tempo em que você era marinheiro.

— Não consigo me lembrar, já faz muito tempo...

— Claro que você consegue, vô. Se você quiser, você consegue.

— Sabe, Issao, já faz tanto tempo que parece que aconteceu com outra pessoa.

5 — O que parece que aconteceu com outra pessoa, vô?

— Por que eu iria contar a história de uma outra pessoa? -- ele fala.

— **Por favor, vô!**

Vovô faz uma careta pra mim. Depois suspira. Então diz:

10 — Estávamos navegando de Santos a Bombaim, ladeando a costa da África. Era de tardinha e estávamos tão perto da margem que dava pra ver as árvores e as praias. O sol fazia a areia brilhar como se ela estivesse misturada com ouro. Aí então eu vi os leões.

15 — Leões?

— Isso mesmo, leões. Já eram bem grandes, mas estavam brincando como se fossem gatinhos: rolando de costas, lutando uns com os outros, rastejando, saltando e fingindo morder e arranhar uns aos outros...

20 — Queria que o Belé pudesse ter brincado com eles. Aqui na fazenda, ele não tem amigos! A única coisa que ele tem vontade de fazer é caçar passarinhos.

— Como eu estava dizendo, Issao, os leões tinham olhos dourados, patas douradas e tufo dourado na ponta do rabo. Era isso o que nós víamos do navio.

25 — E depois, o que aconteceu, vô? Não tem mais?

— Não – diz vovô com um sorriso num lado da boca (o lado que funciona melhor). – Esse é o fim da minha história, e é hora de você ir pra cama.

30 — Não posso ir pra cama antes de dizer boa noite ao Belé e eu nem sei onde ele está.

— Você não **tem** que dizer boa noite ao Belé. Vá pra cama!

Começo a ficar com os olhos cheios de lágrimas. Bem nessa hora vovó sai da cozinha. Ela está segurando Belé por baixo das patas da frente. As patas traseiras estão penduradas:

— Aqui está seu gato, Issao. Ele estava procurando queijo outra vez.

5

Beijo o Belé e esfrego a minha cara na dele:

— Boa noite, Belé. Fique bonzinho agora.

Belé ronrona. Corro escada acima pra cama. Mas corro de novo pra baixo.

— Boa noite, vô! Boa noite, vó!

10

— Tenha bons sonhos, Issao.

— Já sei com o que vou sonhar, vó. Leões numa praia com um sol dourado, árvores douradas e areia dourada. Só a água é diferente. É verde e um pouco azul como os olhos do Belé. Os leões vão estar rolando na areia e...

15

Vovô resmunga:

— Já pra cama!

E subo depressa a escada com o Belé.

III

20

Satie tem 16 anos. Eu tenho 7. O nome do meu pai é Li e o da minha mãe é Esperança. Só que eu não tenho mãe.

IV

25

Estou na banheira. Ela é antiga, grande, e está apoiada em quatro pernas. Mas as pernas não têm joelhos. Então, imagino que são apenas pés. Na realidade parecem pés de leão. Você já viu uma banheira que tem pés?

30

A água está super quente e o banheiro fica cheio de vapor.

ANEXO 3 – ATIVIDADES SUGERIDAS PARA O CAPÍTULO 1- EPISÓDIO II: PERCEPÇÕES E SENSações

1. II

Issao e Guga - Manual do Professor

3. PERCEPÇÕES E SENSações

Issao pede ao avô que conte sobre o tempo em que ele era marinheiro. O avô diz: ... dava para *ver* as árvores e a praia ... Aí então eu *vi* os leões.

Através dos nossos órgãos do sentido temos as *sensações* que, às vezes, são passageiras, remotas, confusas ou obscuras - dificilmente temos consciência delas. As sensações fazem parte da nossa experiência em vigília - temos sensações o tempo todo. Quando caminhamos, temos a sensação dos nossos pés sobre o chão mas, dificilmente, temos consciência disso.

A palavra *perceber* normalmente é usada com referência às operações dos sentidos - olhos, ouvidos, etc. - quando esses são usados de um modo consciente e atento.

As percepções são o resultado de nossa atenção e são muito diferentes de uma consciência flutuante ou de um vago estado de consciência. Toda percepção tem um núcleo cognitivo, pois ela representa deliberação e escolha, em vez de submissão à experiência aleatória. Numa praia, podemos ouvir o som do mar como um ruído indistinto; mas, se atentarmos cuidadosamente, poderemos perceber o som de cada onda se formando e arrebentando na praia, e podemos ouvir o seu som de modo separado e distinto. Do mesmo modo, os sons da cidade podem ser algo do qual temos pouca consciência, podem ser puro barulho. Mas, se prestarmos atenção a eles, poderemos localizar e identificar o som de uma buzina, do grito do vendedor, de uma freada.

As pessoas não podem ficar maravilhadas com o mundo se não estiverem conscientes dele enquanto mundo. As pessoas não podem ficar intrigadas com cada coisa do mundo se não a perceberem como distinta e individual. Onde dificilmente se distingue similaridades e diferenças, tudo é névoa. Portanto, ajudar as crianças a pensar também implica em ajudá-las a despertar essa consciência.

Exercício: *Perceber*

O propósito deste exercício é descobrir o que significa *perceber* um animal. Pense no seu animal de estimação. Depois, responda as perguntas e diga qual ou quais sentidos você usou: a visão, a audição, o olfato, o paladar, o tato. Se você não tiver um animal com o qual você convive, pense em algum animal que você conheça bem. Mas tem que ser um animal de verdade!

1. De que cor é o seu animal? Ele tem mais de uma cor?
2. Como você acha que ele se sente quando você passa a mão nele?
3. Seu animal faz algum som? Você pode imitar esse som?
4. Seu animal é leve ou pesado?
5. Seu animal é grande ou pequeno?
6. Seu animal tem um cheiro? Se ele tem, como é esse cheiro?
7. Seu animal tem unhas afiadas?
8. Seu animal corre muito?
9. Seu animal dorme deitado ou em pé?
10. Que tipo de comida seu animal gosta mais?

Exercício: *O que percebemos quando prestamos atenção?*

O avô de Issao diz: *O sol fez a areia brilhar como se ela estivesse misturada com ouro.* O avô de Issao viu a areia mesmo ou o brilho da areia? Ou ele viu a luz refletida pela areia? Ele viu os leões ou a cor dourada dos leões? A percepção é um assunto que nos deixa perplexos quando começamos a examiná-lo. Estas perguntas sugerem que diversas interpretações são possíveis com uma determinada percepção; os alunos podem sugerir outras.

Vamos supor que é o Issao quem está dizendo.

1. - Ouvi um trem.
O Issao ouviu um trem ou o *som* de um trem?
2. - Ouvi um trem chegando.
Como o Issao pode saber que o trem vem vindo em sua direção?
3. - Eu gosto do sabor de chocolate.
Issao gosta de chocolate ou do *sabor* de chocolate?
4. - Eu adoro o cheiro das rosas.
Issao gosta das rosas ou do *cheiro* delas?
5. - Eu gosto de ver as nuvens no céu.
Issao gosta das nuvens ou de *ver* as nuvens?
6. - Eu gosto de sentir a grama quando rolo no gramado do jardim.
Issao gosta da grama ou de *senti-la*?
7. - Adoro a visão de um cavalo correndo.
Issao gosta do cavalo ou da *visão* dele correndo?
8. - Gosto de sentir o peso de uma ferradura nas mãos.
Issao gosta da ferradura ou do seu *peso*?
9. - Adoro o som do mar.
Issao adora o *som* do mar ou o *som* das ondas?
10. - Gosto do sabor desta salada.
Issao gosta do *sabor* da salada ou do *sabor* dos vegetais e dos temperos da salada?

Nota: As alternativas acima podem não se excluir mutuamente. Alguém pode argumentar que gostar do sabor de chocolate é gostar do próprio chocolate, assim como não podemos deixar de amar alguém quando amamos seu sorriso. Às vezes as partes podem ser tratadas como se fossem o todo.

4. FINGIR E FAZER DE CONTA

O avô de Issao conta que os leões brincavam feito gatinhos ... fingindo morder e arranhar uns aos outros ...

Na idéia de *fingir* há duas noções que por serem bastante similares acabam, muitas vezes, sendo usadas indiscriminadamente, mesmo que seus significados sejam bem diferentes. *Fingir* pode significar afirmar falsamente, como quando se diz que alguém *finge ignorar a lei*; também pode significar simular, como quando se diz que alguém *fingiu estar doente*. Mas, nos dois casos, o que se está tentando fazer é enganar outras pessoas sem procurar enganar a si mesmo.

ANEXO 4 – NOVELA ISSAO E GUGA: CAPÍTULO 1 - EPISÓDIO IV**IV**

25

Estou na banheira. Ela é antiga, grande, e está apoiada em
quatro pernas. Mas as pernas não têm joelhos. Então, imagino
que são apenas pés. Na realidade parecem pés de leão. Você já
viu uma banheira que tem pés?

30

A água está super quente e o banheiro fica cheio de vapor.

Deixo a água correr. A banheira fica cheia até o buraquinho por onde a água entra quando está transbordando. Gosto do barulho que ela faz quando entra por esse buraco. Será que a água **entra** ou **sai** por esse buraco?

5 Tampoco o nariz e afundo completamente embaixo d'água.

Agora o som do gorgolejar está ainda mais alto. Tudo soa mais alto embaixo d'água. Acho que a água faz com os sons o que a lente de aumento da vovó faz com as palavras que ela lê.

10 Sou um submarino. Estou me movendo sob o Pólo Sul. Devagar! Cuidado! Preste atenção! Montanha de gelo à vista! Quase batemos no iceberg... agora estamos presos no gelo. Vamos ter que sair dessa. Devagar... um pouco mais pra esquerda. Pronto, assim está bom. Ótimo, agora podemos voltar à superfície. Obrigado, capitão.

15 Bóio de costas. Sou uma ilha no oceano. Há água por todos os lados em volta de mim. Até o ar está enevoadado.

Vapor é água. Gelo é água. Água é água. Tudo é feito de água. Sou um peixe. Minha irmã é um peixe. Meu pai é um peixe. Minha mãe era... é um peixe.

20 Mergulho até o fundo do oceano. Descanso na areia. Rolo na areia. Sou um peixe na areia. Grãos de areia. Grãos de ouro. Sou um peixe na areia dourada.

Tudo é molhado. No mundo todo, em todo mundo, só existe água... nada mais, apenas água.

25 Me ensabão. Sou uma foca escorregadia. Tento equilibrar o sabonete no meu nariz. Ele sempre cai.

Detesto as sobras de sabonete. Os sabonetes deviam ser ocos pra não sobrar nada.

30 Deixo a água escorrer e me seco com a toalha. É gostoso. Penso no Vivaldi. Gosto de ajudar a esfregá-lo.

Não vou pensar na casa do lago. Aqueles meninos que moram na fazenda vizinha me falaram dela. Lá, alguém anda pelo sótão durante a noite e dá uns gemidos. Eu **não** vou **pensar** nela!

Vou pensar um pouco mais no Vivaldi... como ele fuça quando eu faço carinho no seu nariz. E como ele fica contente quando corre no curral. Algumas vezes ele corre tão depressa que os quatro pés ficam fora do chão como se estivesse voando. Seria fantástico se existisse um cavalo voador. De que tamanho teriam que ser as asas de um cavalo?

5

Se Vivaldi tivesse asas, alguém teria coragem de montar nele?

Puxa vida, que passeio ia ser esse!

FONTE: LIPMAN, 1997.